

ARGUMENTAR PARA COMPRENDER:
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA
COMPRENSIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO EN ESTUDIANTES DE GRADO 4° DE
EBP

Daniel Eduardo Herrera Mejía
Sandra Milena Flórez Rodríguez

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en educación
Pereira
2016

ARGUMENTAR PARA COMPRENDER:
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA
COMPRENSIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO EN ESTUDIANTES DE GRADO 4° DE
EBP

Daniel Eduardo Herrera Mejía
Sandra Milena Flórez Rodríguez

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Magíster en Educación

Director
Mg. Jhon Alejandro Marín Peláez

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación
Pereira
2016

Nota de aceptación

Firma director de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, mayo de 2016

Dedicatoria

A mis padres.

Por ser tan importantes y fundamentales en todo lo que soy, con su apoyo incondicional, su confianza y sus consejos, me ayudaron a sacar adelante este proyecto para conseguir metas propuestas.

Daniel

A mi hijo y mi esposa.

Son la fuente de inspiración, lo más importante en mi vida, gracias a su amor y a sus bendiciones, en todo momento, me motivan a luchar y a seguir adelante con mis proyectos.

Daniel

A mi familia.

Por su apoyo incondicional, motivación, amor y comprensión en este proceso.

Sandra

Agradecimientos

A todos los profesores de la Maestría en Educación, a la directora de la Maestría en Educación, la Doctora Orfa Buitrago Jérez por todas sus orientaciones y apoyo durante este proceso académico e investigativo, a la Doctora Martha Arbeláez y a la Magíster Luz Stella Henao, directoras de la línea de investigación en lenguaje por todas sus enseñanzas, paciencia y apoyo decidido a nuestra formación docente.

Al Magíster Jhon Alejandro Marín Peláez, asesor de este proyecto, manifestamos un inmenso agradecimiento, por su orientación incondicional, colaboración, paciencia, disposición en todos los momentos y por la confianza depositada en nosotros para el desarrollo de esta investigación.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Sagrada Familia del Municipio de Apía, por darnos la oportunidad de desarrollar el trabajo de investigación en los estudiantes de grado cuarto.

A los compañeros y compañeras de la Línea de investigación de Lenguaje de la Maestría en Educación, con quienes compartimos espacios de formación y agradecemos todos sus aportes y recomendaciones para mejorar nuestro proceso investigativo.

A familiares y amigos, que participaron de una u otra manera, para que la culminación de esta etapa fuera posible

Tabla de contenido

Resumen.....	xii
Abstract	xiii
Introducción	xiv
1. Definición del problema	2
1.1 Antecedentes internacionales.....	4
1.1.1 Relacionados con la comprensión y producción de textos argumentativos.	4
1.2 Antecedentes nacionales	6
1.2.1 Relacionados con la comprensión lectora de los textos argumentativos.	6
1.3 Antecedentes locales	8
1.3.1 Relacionados con la comprensión de textos.....	8
1.3.2 Relacionados con la argumentación.....	10
1.3.3 Relacionados con el enfoque comunicativo.	14
2. Justificación	18
3. Objetivos	22
3.1 Objetivo general.....	22
3.2 Objetivos específicos	22
4. Marco teórico	24
4.1 Lectura y comprensión en los contextos social y cultural	25
4.2 Algunos modelos y enfoques para la enseñanza de la comprensión lectora.....	30

4.2.1	La comprensión lectora como proceso cognitivo.....	30
4.2.2	Modelos ascendentes o bottom up.	32
4.2.3	Modelos descendentes o top down.....	33
4.2.4	Modelos interactivos.	34
4.2.5	El modelo constructivo-integrativo.....	36
4.2.6	Comprensión lectora desde un enfoque comunicativo.....	37
4.3	Los géneros discursivos y las tipologías textuales.....	41
4.4	La argumentación.....	43
4.4.1	El texto argumentativo.	43
4.4.2	Consideraciones históricas y sociales de la argumentación.	45
4.4.3	La enseñanza del texto argumentativo.	47
4.4.4	Forma de organización superestructural del texto argumentativo (F.O.S).	50
4.4.5	Técnicas argumentativas.	55
4.4.6	Las secuencias argumentativas.....	57
4.5	Secuencia didáctica: retos del trabajo por proyectos	59
4.6	El enfoque comunicativo	65
5.	Marco metodológico	73
5.1	Tipo de investigación.....	73
5.2	Diseño de la investigación	74
5.3	Población.....	74
5.3.1	Muestra.....	74

5.4	Hipótesis	75
5.4.1	Hipótesis de trabajo.....	75
5.4.2	Hipótesis nula.....	75
5.5	Variables	75
5.5.1	Variable independiente: secuencia didáctica.....	75
5.5.2	Variable dependiente: comprensión del texto argumentativo.	82
5.6	Técnicas e instrumentos	85
5.6.1	Procedimientos.....	86
5.6.1.1	<i>Validación por prueba piloto.</i>	86
5.6.1.2	<i>Validación por juicio de expertos.</i>	86
5.7	Etapas del proyecto	87
6.	Presentación y análisis de los resultados	89
7.	Conclusiones.....	117
8.	Recomendaciones	120
9.	Referencias bibliográficas.....	121
10.	Anexos	130

Índice de cuadros

Cuadro 1. Esquema contextual	1
Cuadro 2. Esquema del marco teórico	23
Cuadro 3. Concepto de análisis – situación comunicativa.....	68
Cuadro 4. Diseño metodológico	72
Cuadro 5. Variable independiente – secuencia didáctica.....	78
Cuadro 6. Operacionalización de la variable independiente.....	79
Cuadro 7. Operacionalización de la variable dependiente.....	84
Cuadro 8. Etapas del proyecto	88

Índice de tablas

Tabla 1. Análisis prueba Kolmogorov - Smirnov	90
Tabla 2. Estadísticas de pruebas emparejadas	91
Tabla 3. Prueba de muestras emparejadas	91

Índice de figuras

Figura 1. Análisis – estructura semántica del texto argumentativo	91
Figura 2. Análisis general del grupo - F.O.S	93
Figura 3. Análisis – tesis.....	95
Figura 4. Análisis general – argumentos.....	97
Figura 5. Análisis – argumento de autoridad	98
Figura 6. Análisis – argumento de ejemplo	100
Figura 7. Análisis – argumento de datos y cifras.....	101
Figura 8. Análisis – argumento de comparación	103
Figura 9. Análisis – conclusión.....	104
Figura 10. Análisis – intención del autor	106
Figura 11. Análisis – voces	108
Figura 12. Análisis – tema del texto	109
Figura 13. Análisis – lector.....	110
Figura 14. Análisis – autor.....	111
Figura 15. Análisis – situación comunicativa	113
Figura 16. Análisis general del grupo - situación comunicativa.....	115

Índice de anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica	130
Anexo 2. Texto pre-test.....	142
Anexo 3. Texto pos-test	148
Anexo 4. Rejilla para valorar la variable dependiente.....	154
Anexo 5. Fotos actividades (muestra).....	156

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar los resultados obtenidos en la investigación desarrollada, la cual tuvo como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de los textos argumentativos en estudiantes del grado 4-B de la Institución Educativa Sagrada Familia de Apía.

Para llevar a cabo la investigación, se optó por un diseño cuasi-experimental conformado por un solo grupo. El grupo intervenido tuvo una población de 23 estudiantes. A este grupo se le aplicó una prueba pre-test para valorar la comprensión lectora de los textos argumentativos a partir de la forma de organización superestructural: tesis, argumentos y conclusión; también a lo relacionado con la situación de comunicación. Luego se implementó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, fundamentada en la propuesta desarrollada por Camps (2003), la cual la presenta en tres fases: presentación desarrollo y evaluación. Finalmente se procedió a realizar la evaluación de la comprensión a través de la aplicación de una prueba pos-test.

Para la contrastación de los resultados obtenidos, se realizó una comparación estadística entre el pre-test y el pos-test, haciendo uso de la distribución T-Student, la cual permitió validar la hipótesis de trabajo, en el sentido que una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejora la comprensión de los textos argumentativos.

Palabras claves: Texto argumentativo, intención comunicativa, comprensión lectora, secuencia didáctica.

Abstract

The purpose of this paper is to present the results of research carried out, which had as its overall objective to determine the incidence of a didactic sequence communicative approach in reading comprehension of argumentative texts graders 4-B of the Institution Apía educational Sagrada Familia.

To conduct the research, we opted for a quasi-experimental design consisting of a single group. The intervention group had a population of 23 students. This group was applied a pre-test to assess reading comprehension argumentative texts from the test form of superstructural organization: thesis, arguments and conclusion; also it related to the communication situation. Presentation development and evaluation: a teaching sequence communicative approach, based on the proposal developed by Camps (2003), which presents three phases are then implemented. Finally we proceeded to the evaluation of understanding through the application of a post-test test.

For the testing of the results, a statistical comparison between the pre-test and post-test was performed using the Student-t distribution, which allowed to validate the working hypothesis in the sense that a didactic sequence communicative approach improves understanding of argumentative texts.

Keywords: Argumentative text, communicative intention, reading, teaching sequence.

Introducción

Los aportes reunidos en esta investigación, están enfocados al estudio de la comprensión lectora de los textos argumentativos en un contexto real y natural de aprendizaje, en niños de grado 4° de educación básica primaria, buscando con ello contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas que les faciliten los procesos de aprendizaje, para que seleccionen, analicen, organicen, sintetizen y amplíen la información que comprenden y a la vez fortalezcan sus competencias argumentativas, esenciales para la exposición de cualquier punto de vista, en las reflexiones que se hacen desde la realidad y desde las opiniones que se emiten en cualquier contexto significativo.

Esta investigación tiene como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de los textos argumentativos en estudiantes del grado 4-B de la Institución Educativa Sagrada Familia del Municipio de Apía, buscando con ello, que los niños de la institución, mejoren las competencias comunicativas y la comprensión de los textos argumentativos.

Los aportes teóricos en los que se sustenta el estudio, se basan en recientes investigaciones de autores como Jolibert, Lerner, Rincón, Martínez, Camps, Dolz, Weston, Hymes, entre otros, quienes han investigado sobre los múltiples aspectos que componen la comprensión lectora, la adquisición de habilidades comunicativas en los niños y la argumentación como un elemento especial de estudio, particularmente desde su didáctica.

El tipo de investigación cuasi experimental que se realizó, recogió información suministrada por 23 niños de grado 4° de educación básica primaria de la Institución Educativa Sagrada Familia del Municipio de Apía, a quienes se les aplicó una prueba pre-test, con el propósito de analizar la comprensión lectora de los textos argumentativos. Seguido de esto, se implementó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos.

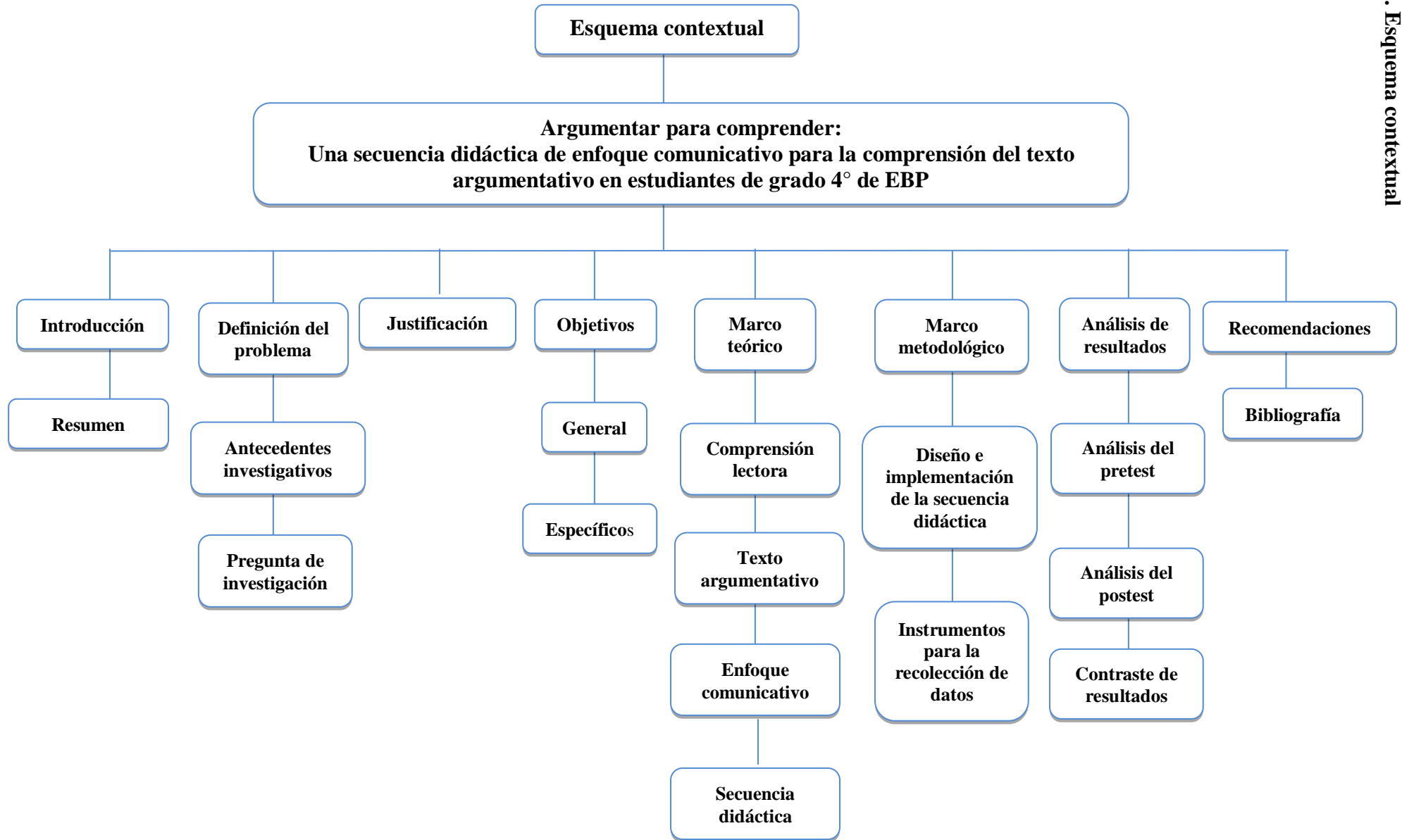
Después de desarrollar la secuencia didáctica se les aplicó una prueba pos-test, para luego pasar por un proceso de contrastación. Se realizó la contrastación estadística entre el pretest y el posttest, haciendo uso de la distribución T-Student relacionada, que se aplica a diseños experimentales, la cual permitió validar la hipótesis de trabajo y el nivel de satisfacción de la propuesta.

El informe de investigación que se presenta, da cuenta de los avances cuantitativos que tuvieron los estudiantes en cada momento de la secuencia didáctica, recogiendo las expresiones más significativas de los estudiantes durante el proceso de implementación de la propuesta.

Este trabajo arroja unas recomendaciones y conclusiones que permiten a los docentes mejorar sus prácticas en el aula y repensarse en los procesos de enseñanza - aprendizaje y sobre todo, el trabajo de la comprensión lectora de los textos argumentativos.

En la búsqueda de la bibliografía realizada, se hallaron varias investigaciones sobre, argumentación, comprensión de textos y enfoque comunicativo, en educación básica primaria,

básica secundaria y universitaria; A nivel internacional, nacional y local. Lo que constituye esta propuesta como un aporte más, para la aplicación en el aula, logrando dejar un granito de arena para que otros docentes puedan ampliar su trabajo investigativo y su didáctica en la educación.



1. Definición del problema

Los seres humanos desde muy temprana edad deseamos expresar opiniones, convencer a nuestros interlocutores, defender nuestros derechos, apelar por nuestras necesidades o demandar con insistencia nuestros deseos, pero el desconocimiento de estrategias discursivas formales o la falta de interés del sistema educativo por enseñarlas de manera consciente durante la escolaridad, hacen que en muchas ocasiones se utilicen procesos comunicativos que generan en muchos casos situaciones de conflicto, de frustración de los interlocutores por no ser comprendidos o no aceptados, que se demuestran con hechos violentos que imposibilitan el acuerdo o la disensión justificada; Se hace necesario entonces, que se asuma el reto de enseñar estrategias discursivas orientadas a convencer o persuadir y ofrecer recursos que permitan resolver problemas, negociar conflictos y mediar a través del diálogo y la sana convivencia.

Las prácticas tradicionales de la enseñanza del lenguaje, se han caracterizado por la ausencia de una enseñanza de la argumentación en los diseños curriculares, en especial en educación básica primaria, puesto que la argumentación en la mayoría de los casos solo se introduce hasta los últimos años de la enseñanza obligatoria (MEN, 2006), pues esta se considera sumamente compleja para los estudiantes, haciendo que en muchas ocasiones maestros queden enraizados en algunos textos como los informativos, descriptivos y narrativos, donde la mayoría de las expresiones de juicios y valores son a través de los relatos.

Investigaciones como la de Brassart (1990), donde plantea una interesante propuesta en la que no sólo estudia el desarrollo de las capacidades del discurso argumentativo escrito, en niños

de 8 a 12 años, sino que además pone a prueba situaciones de intervención didáctica en clase y comprueba que la enseñanza puede ser un factor acelerador del desarrollo de la competencia argumentativa tanto en la comprensión como en la producción de este tipo de texto, dando cuenta de que los niños desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas cuando desean expresar opiniones e intentan defender sus derechos y su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación o convencer a sus padres de algo que les interesa.

En las observaciones cotidianas dentro del aula de clase se observan multiplicidad de situaciones en las que los niños despliegan una serie de argumentos para conseguir su objetivo teniendo en cuenta las refutaciones posibles de sus interlocutores, también se observa que los niños expresan ideas para defender sus puntos de vista, logran ponerse de acuerdo para una acción en común, confrontan opiniones diferentes. Su competencia argumentativa también se evidencia en la investigación realizada por Golder (1992), donde se demuestran cierto número de capacidades discursivas de los niños para argumentar.

Candela (1991) señala que, en las situaciones en las que el docente abre un espacio para el debate y no ratifica ni niega la validez de lo que los niños dicen, sino que retoma los argumentos que los estudiantes elaboran y los confronta, ellos producen razonamientos con fundamentos de interesante complejidad. Martínez (2006), refiere que es importante entonces asumir el reto de la enseñanza de la competencia argumentativa, ya que se concibe como uno de los aspectos más relevantes en el ambiente educativo, permitiendo al estudiante acceder a los diferentes tipos de conocimientos a desarrollar.

La argumentación en el campo educativo puede servir como una estrategia para inducir el aprendizaje y hacer cambiar de opinión, como también para promover el compromiso, por supuesto, puede también servir para ahondar o centralizar diferencias en un conflicto.

Es a través de los procesos de argumentación que se puede contribuir a la resolución de conflictos, pero también a la reflexión del aprendizaje a partir de los asuntos o textos de otras disciplinas como las ciencias sociales, naturales y también permitir hacer una lectura reflexiva, razonada de la información que circula en los diferentes medios.

Son muchas las investigaciones que se han realizado en el ámbito educativo enfocadas en mejorar los procesos de comprensión del texto argumentativo en todos los niveles y ciclos educativos; de igual manera, son muchas las estrategias que se han propuesto para el trabajo en clase con dicho tipo de texto, a continuación se presentarán las más importantes relacionadas con esta propuesta investigativa de la siguiente manera:

1.1 Antecedentes internacionales

1.1.1 Relacionados con la comprensión y producción de textos argumentativos.

Garzón (2012), en su búsqueda de antecedentes investigativos previos a su producción, encontró que diversos investigadores se han preocupado especialmente por los problemas que presentan los estudiantes universitarios para la producción textual y la comprensión en el nivel crítico de la información; al respecto, Guerra y Pinzón (2014), anotan también que la argumentación ha sido especialmente estudiada en este nivel, pero no hallaron referencias a

propuestas implementadas en los grados de secundaria y tan solo una experiencia en educación básica primaria.

Garzón (2012) afirma que autores como (Martínez, 1999,2004, 2005; Silvestri, 2002; Parodi, 1999, 2000; Cisneros, 2007; y Rincón, 2009, 2011), concuerdan en señalar las principales dificultades en la comprensión de textos académicos, en la exposición de juicios de valor y en la composición y construcción de textos de tipo argumentativo; también reconocen que el desarrollo del proceso argumentativo es vital en el contexto de la educación superior, ya que como lo afirma Martínez (2002), el sistema educativo en todos los niveles ha evitado la enseñanza de este tipo de textos, generando con ello que no se utilice el discurso para la resolución de problemas y se escoja en muchas ocasiones las vías de hecho.

En este orden de ideas, Silvestri (2002), afirma que la adquisición de este tipo de discursos se hace de manera tardía por lo que adolescentes, estudiantes universitarios y profesionales logran hacer una argumentación razonada, pero de manera deficiente; de igual manera, Parodi (1999), encuentra en sus investigaciones que un número importante de los sujetos de estudio no alcanza una madurez aceptable en la competencia de producción de textos argumentativos dado que no dominan las estrategias discursivas necesarias que les permitan construir macro estructuras adecuadas para textos argumentativos, relacionando elementos textuales y permitiendo las relaciones inferenciales adecuadas.

Otro trabajo de comprensión lectora relacionado con esta investigación, es el realizado por Morales, Verhoven y Van Leeuwe (2009), titulado “*Programa de comprensión de lectura*

para alumnos de quinto grado de primaria de Lima”. Plantearon como objetivo general analizar los efectos de un programa de comprensión de lectura, basado en la motivación y el compromiso por la lectura, en niños de quinto grado de primaria.

Esta investigación de tipo cuasi-experimental se llevó a cabo con 202 niños de cinco escuelas de básica primaria en Lima, provenientes de dos niveles socioeconómicos diferentes, la edad promedio de los alumnos fue de 10,6 años, les aplicaron una prueba pretest y una prueba posttest con el fin de valorar la comprensión y la motivación para la lectura. El programa de intervención se desarrolló en 24 sesiones, con talleres en comprensión lectura, ejecutados por los docentes de cada escuela, con previo asesoramiento de los investigadores.

Los resultados de la investigación, mostraron que el nivel de comprensión de lectura se incrementó más en el grupo de intervención. Los alumnos del nivel socioeconómico bajo se beneficiaron más del programa, que los niños del nivel socioeconómico medio. El programa también tuvo un efecto significativo sobre la motivación para leer.

1.2 Antecedentes nacionales

1.2.1 Relacionados con la comprensión lectora de los textos argumentativos.

Arango y Sosa (2008), en su investigación *“la comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria”*, plantean como objetivo general, mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de quinto grado de EBP de la Institución Educativa Saúl Londoño Londoño del Municipio de Medellín.

Esta investigación de tipo cuasi experimental, se llevó a cabo con 53 niños considerados como de población vulnerable, cuyas edades oscilaban entre 9 y 12 años, experimentando la efectividad de un programa de estrategias didácticas centrada en el análisis de la superestructura de los textos argumentativos para desarrollar la comprensión.

Finalizada la investigación se concluyó que el conocimiento de la superestructura de los textos argumentativos favoreció en los niños la comprensión de esta tipología textual. La intervención docente a partir de la reivindicación de las técnicas de la señalización, el resumen y las preguntas, para el análisis de la superestructura del texto argumentativo, incidió significativamente en la mejora de la comprensión lectora de este tipo de textos. Aunque no existía directa relación entre la mejora en la comprensión textual de los textos argumentativos y el grado de satisfacción con la propuesta de intervención.

La técnica del resumen se percibió influida positivamente por el adecuado análisis de la superestructura del texto argumentativo.

La indagación de los conocimientos previos, unido a las técnicas de la discusión y las preguntas, con la participación activa de los estudiantes y la adecuada orientación del docente, desarrolló y fortaleció la argumentación oral de los estudiantes y la comprensión lectora de ese tipo de textos.

1.3 Antecedentes locales

1.3.1 Relacionados con la comprensión de textos.

En el ámbito local, una de las investigaciones relevantes en cuanto a la perspectiva teórica asumida, fue el estudio titulado *“Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBS, de la institución educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira”* investigación realizada por Marín y Aguirre (2010), planteando como objetivo general, evaluar la incidencia de una secuencia didáctica, desde una perspectiva discursiva-interactiva donde se explicitan las Formas de Organización Superestructural (FOS) del texto expositivo, en la comprensión lectora en estudiantes de grado 9° de EBS de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.

El propósito de esta investigación fue presentar los resultados de la implementación de una estrategia de enseñanza - aprendizaje enmarcada en la didáctica de la lengua, consistente en el diseño e implementación de una secuencia didáctica, desde la perspectiva teórica discursiva - interactiva de Martínez. En esta investigación cuantitativa de tipo cuasi-experimental, se trabajó la explicitación de las Formas de Organización Superestructural (FOS) de este tipo de texto. La secuencia didáctica se fundamentó en el concepto utilizado por los equipos de investigación coordinados por Coll y Camps.

Esta propuesta investigativa, centrada en la didáctica del lenguaje, permitió indagar acerca de la comprensión textual, evaluada por medio de la composición de resúmenes; dicha

propuesta se orientó desde un enfoque discursivo-interactivo, enfatizando en la situación enunciativa, en donde el estudiante al ser más consciente y participativo, se va apropiando gradualmente de las variables del discurso que constituyen un tipo de organización textual, en este caso en particular del texto expositivo, de tal manera que no sólo le posibilita utilizar estrategias para garantizar su proceso de comprensión, sino también evidenciar su proceso de aprendizaje en un contexto social.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el pretest, los investigadores pudieron concluir que los estudiantes, antes de la implementación de la secuencia didáctica, utilizaban en mayor medida las macrorreglas omisión negativa-eliminación y omisión positiva / omisión negativa-eliminación cuando realizaban sus resúmenes, por lo que el nuevo texto era una construcción desprovista de la idea principal o de las proposiciones secundarias, alterando así la intencionalidad del autor.

Con el desarrollo e implementación de la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza- aprendizaje propuesta en esta investigación, demostraron que se puede incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación, particularmente desde el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora de los estudiantes.

Finalmente, los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que es posible mejorar los entornos educativos mediante la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas, con propósitos claros y tendientes al fortalecimiento de los procesos de comprensión, en donde el quehacer educativo del maestro de lenguaje, enmarcado en la

discursividad y la interactividad, brinde la oportunidad de plantear novedosas estrategias didácticas que redunden en la formación de sujetos lectores, autónomos y reflexivos que estén en condiciones de asumir una posición crítica frente a los textos y a su aprendizaje a partir de ellos.

1.3.2 Relacionados con la argumentación.

Otro trabajo de argumentación, relacionado con esta investigación es el realizado por Guerra y Pinzón (2014), titulado *“Implementacion de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la institución educativa Leocadio Salazar y la fundación Liceo Inglés”* plantean como objetivo general determinar la incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursivo interactiva, en la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes de la Institución Educativa Leocadio Salazar del Municipio de Ulloa y la Fundación Liceo Inglés de la ciudad de Pereira.

Para llevar a cabo el proceso, los investigadores optaron por un diseño cuasi-experimental conformado por dos grupos pertenecientes a centros educativos de diferentes sectores, oficial y privado. El grupo intervenido tuvo una población de 59 sujetos divididos en grupos de 22 y 37 estudiantes respectivamente. A estos grupos les aplicaron un pretest para valorar la comprensión lectora de textos argumentativos a nivel global (género discursivo, situación de enunciación, forma de organización superestructural) y a nivel lineal (discurso referido).

Luego implementaron una secuencia didáctica, donde tuvieron en cuenta para su construcción los postulados de Martínez, Camps, entre otros, posteriormente procedieron a

realizar la evaluación de la comprensión mediante la aplicación de una prueba postest. Para la contrastación de los resultados obtenidos realizaron comparaciones estadísticas entre el pretest y el postest, aplicando la estadística inferencial, haciendo uso de la distribución T-Student relacionada, la cual les permitió validar la hipótesis de trabajo.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el pretest, pudieron concluir que los estudiantes de la institución oficial tenían un bajo desempeño en la comprensión de textos argumentativos, puesto que se les dificultaba la identificación del género discursivo, los elementos propios de la situación de enunciación propuesta a partir del texto, la superestructura textual y los discursos referidos. Por otra parte, aunque los estudiantes pertenecientes a la institución privada, tenían un mejor desempeño, alcanzando en el pretest mayoritariamente un nivel básico en las dimensiones género discursivo, situación de enunciación y superestructura textual, estos resultados les revelaron que aún presentaban dificultades en el reconocimiento de algunos de los elementos de tales dimensiones. Además, en cuanto al reconocimiento de los discursos referidos, se pudo evidenciar que su nivel fue bajo al igual que los estudiantes de la institución pública.

En este sentido, los resultados les permitieron evidenciar que los estudiantes de ambos grupos tenían mayor dificultad en el reconocimiento de los discursos referidos directos e indirectos y en la identificación de la superestructura textual. Esto debido probablemente a que en la escuela, siguen predominando las prácticas tradicionales en la enseñanza de lectura, enfatizando en la codificación y decodificación, lo que es contrario a posturas actuales, como la

asumida para el desarrollo de esa investigación, en la que el discurso y la interacción son entendidos como procesos dialécticos situados en un contexto social comunicativo.

Después de que implementaron la secuencia didáctica y evaluaron nuevamente a los estudiantes, evidenciaron cambios favorables, que permitieron afirmar que comprendieron de mejor manera los textos argumentativos, ya que el 67% de la población intervenida se ubica en los desempeños alto y superior, lo que indica que en su mayoría reconocieron el género discursivo al que pertenecen los textos, la situación de enunciación, la superestructura textual y los discursos referidos.

Finalmente los investigadores afirman que el desarrollo e implementación de una secuencia didáctica como estrategia de enseñanza aprendizaje, desarrollada en el marco de situaciones comunicativas reales y mediadas por las interacciones sociales del aula, puede incidir en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

Dentro de la categoría de argumentación y con gran relevancia para esta investigación está el trabajo realizado por Garzón (2012), titulado *“Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de tic para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa ciencias del deporte y la recreación de la universidad tecnológica de Pereira”* planteando como objetivo general determinar la incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de TIC, en el desarrollo de la argumentación escrita de estudiantes de Técnicas de la Comunicación del Programa Ciencias del Deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

La investigadora optó por un diseño cuasiexperimental evaluativo intra-grupo, con una población de 37 estudiantes, a los cuales les aplicó un pretest para valorar el desarrollo de la argumentación en su estructura textual (tesis, argumentos y conclusión), secuencias argumentativas (inducción, deducción, razonamiento causal y razonamiento dialectico) y recursos persuasivos de la argumentación (Definición, razón, descripción, narración, ejemplos, hechos, pruebas, comparaciones y argumentos de autoridad); posteriormente implementó una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de TIC a través de la plataforma virtual de la Universidad y luego evaluó el desarrollo de la argumentación mediante la aplicación del postest.

Para contrastar la hipótesis de estudio, realizó un análisis de resultados cuantitativos mediante la comparación estadística del pretest y postest, donde evidenció diferencias importantes en el desarrollo de las tres dimensiones de la argumentación, observando una mayor transformación en el uso de recursos persuasivos de la argumentación.

Sin embargo, los hallazgos en la investigación, demostraron un desempeño satisfactorio en la construcción de los textos argumentativos, evidenciando que una de las mayores dificultades de los estudiantes se presentó en el uso de mecanismos para organizar bloques de información por medio de una jerarquización de ideas, es decir, las secuencias argumentativas requieren de procesos cognitivos complejos de análisis y síntesis, para los cuales los estudiantes de deporte y recreación aún deben recorrer un gran camino de aprendizaje.

1.3.3 Relacionados con el enfoque comunicativo.

Uno de los ejes centrales en este trabajo, es el enfoque comunicativo, por lo tanto se tuvieron en cuenta los aportes de Nieto y Carrillo (2013), titulado “*incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira*” planteando como objetivo general determinar la incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews.

Para el desarrollo de esta propuesta, los investigadores se basaron en los aportes realizados por diferentes autores, entre los que se encuentran, Camps, Genette, Bautista, Cortés, Goodman, Smith, Solé, entre otros. En este sentido, esta investigación ofrece un aporte novedoso y de interés para la educación, en cuanto a la posibilidad de desarrollar propuestas didácticas para el mejoramiento de las competencias lectoras, dado que los resultados obtenidos después de la implementación de la secuencia didáctica fueron positivos, en la medida que los estudiantes en su totalidad progresaron en la comprensión de textos narrativos, pasando de un 40.87% en el pre-test a un 87.30% en el pos- test, indicando con ello que la comprensión lectora se puede mejorar utilizando la re-narración como estrategia y como instrumento de evaluación.

Los investigadores indican que la secuencia didáctica desarrollada, tuvo como uno de sus principales referentes el enfoque comunicativo, logrando situar el trabajo con los niños y niñas en situaciones reales de aprendizaje, promoviendo la interacción con otros y utilizando el

lenguaje de acuerdo a los usos verbales y no verbales, que exigieron los diferentes actos comunicativos puestos en juego en la secuencia didáctica. En este sentido generaron en los estudiantes, mayor compromiso y autonomía, aspectos que fueron importantes para ayudarles a superar las dificultades encontradas en el pretest, potenciando en los mismos la producción discursiva de sus propias re-narraciones.

Así mismo se hizo necesario resaltar que la consigna dada a los niños y niñas para hacer la re-narraciones, en las cuales les solicitaban contar la historia para alguien que no la había leído, fue muy importante porque exigió a los niños que se pusieran en el lugar de un oyente que no conocía la información encontrada en el texto narrativo. En este sentido lo que pretendían hacer era que los niños se esforzaran en recuperar la máxima información del texto trabajado, además de utilizar un discurso rico en elementos narrativos, situación que difiere radicalmente cuando el oyente conoce la información.

Finalmente los investigadores concluyen que, una secuencia didáctica planteada desde el enfoque comunicativo y utilizando la re- narración como estrategia y como evaluación, puede mejorar de manera significativa la comprensión lectora de niños y niñas en lo referido a los textos narrativos, específicamente el cuento, es por esto que cualquier propuesta didáctica sobre lenguaje escrito debe centrarse en actividades contextualizadas y con sentido, articuladas en lo posible en un proyecto de aula o en una secuencia didáctica, de tal manera que posibilite a los niños y niñas enfrentarse a diferentes prácticas sociales de lectura, con diferentes propósitos y en situaciones comunicativa reales, con el fin de desarrollar en los mismos estrategias de comprensión, sin necesidad de recurrir únicamente a la memoria.

Otra propuesta investigativa con enfoque comunicativo, es el trabajo realizado por Montenegro (2013), titulado *“Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de resúmenes en estudiantes de grado 4° de EBP”*. Que plantea como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de resúmenes de textos expositivos en un grupo de estudiantes de grado 4° de EBP, de la institución educativa Byron Gaviria, de la ciudad de Pereira.

El propósito de este trabajo es presentar los resultados de la implementación de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo, pretendiendo así mejorar los procesos de producción de resúmenes escritos en un grupo de estudiantes de grado 4°. Esta investigación cuantitativa, con un diseño cuasi-experimental se llevó a cabo con un solo grupo, trabajando con los estudiantes en la explicitación de las estrategias cognitivas utilizadas para seleccionar, condensar y sintetizar las ideas más relevantes de un texto base, para lograr así, una buena producción escritural de resúmenes, llevando a los estudiantes a hacer uso competente y consciente de los recursos lingüísticos propios de la lengua.

Finalmente se concluye que, el diseño e implementación una secuencia didáctica como estrategia de enseñanza y aprendizaje con un enfoque comunicativo, puede incidir significativamente en el mejoramiento de la calidad de la educación y específicamente en el proceso escritural de resúmenes, evidenciando que es una actividad compleja que se enmarca en la ejercitación de los usos lingüísticos en situaciones de uso real con propósitos claros, concretos y organizados.

Los resultados obtenidos en esta investigación, demuestran que es posible mejorar los procesos de producción escrita, si se implementan prácticas pedagógicas que permitan a los estudiantes hacer explícitos y reflexionar los elementos lingüísticos y comunicativos, fundamentales para aprender a escribir correctamente, también se evidencia que las concepciones que tienen los estudiantes con respecto al lenguaje devienen muy probablemente de las prácticas descontextualizadas e inconscientes del maestro; por lo cual, generalmente, los estudiantes tienen desconocimiento de los elementos lingüísticos y sus usos, lo que los limita para producir textos coherentes y con un propósito comunicativo real.

Teniendo en cuenta los aportes realizados en las investigaciones antes mencionadas, se plantea la necesidad de diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de los textos argumentativos en estudiantes de básica primaria, en especial de grado 4°, la cual hará un aporte, en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Para el desarrollo de esta propuesta, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo incide una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión del texto argumentativo, en estudiantes de grado 4° de la institución educativa Sagrada Familia del Municipio de Apía?

2. Justificación

En la interacción social de las personas, cuando se lleva a cabo en diversos contextos: oral (conversación, diálogo entre amigos, entrevista, exposición, explicativa) o escrita (documento público, informe académico, entre otros) se entretajan aspectos dialógicos que evidencian la necesidad de exhibir, manifestar y argumentar pensamientos, ideas, creencias y acciones en relación con el quehacer cotidiano humano. Así, la interacción social implica espacios discursivos y argumentativos que conllevan a la intervención, tanto de quien enuncia, discute, razona, evalúa o establece juicios de valor como del interlocutor.

La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. Se halla en los textos publicitarios, en los debates públicos acerca de temas polémicos a través de los editoriales, en cartas de lectores, programas periodísticos, en los tribunales, en las discusiones con amigos, familiares y otras personas, con las cuales intercambiamos a diario problemas comunes.

Por lo anterior, se deben plantear acciones pedagógicas y curriculares que estén encaminadas a la enseñanza de la argumentación desde temprana edad, que se asuma el reto de enseñar estrategias discursivas orientadas a convencer o persuadir y ofrecer recursos que permitan resolver problemas, negociar conflictos y mediar a través del diálogo y la sana convivencia.

En este sentido, esta investigación pretende evaluar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de grado 4° de EBP.

La necesidad de implementar una secuencia didáctica para la solución de las dificultades en la comprensión lectora que presentan los estudiantes se fundamenta en el desconocimiento que tienen los docentes de conceptos, enfoques teóricos, propuestas metodológicas y didácticas, acerca de la enseñanza de la lengua; especialmente para la comprensión lectora de textos argumentativos, ya que a los estudiantes no se les ha enseñado formalmente como comprender un texto argumentativo, es más, el desconocimiento de la forma de organización superestructural de este tipo de texto, su concepto y su intencionalidad, ha provocado la exclusión de los planes curriculares con los que los docentes trabajan en el aula de clase, sobre todo en educación básica primaria.

La relevancia y pertinencia de esta investigación está en trabajar la comprensión de los textos argumentativos en contextos reales y naturales de aprendizaje.

La dificultad en la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora ha sido estudiada desde un enfoque didáctico tal y como lo muestran los estudios realizados por (Colomer & Camps 1991; Cassany, 2006; Lerner, 2001; Martínez, 1991, 2006; Pérez & Rincón, 2009; Solé, 1999; entre otros). Estos estudios han constatado las dificultades que tienen los estudiantes para comprender textos en los diferentes niveles de escolaridad (básica, media y superior). Los resultados señalan que las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión lectora,

están relacionadas con la falta de reconocimiento de la intencionalidad comunicativa, la estructura formal del texto, el desconocimiento de los elementos fundamentales y las condiciones mínimas y necesarias para comprender cualquier tipología textual.

Por lo tanto, las prácticas educativas necesitan acciones de innovación pedagógica encaminadas a fortalecer los procesos de comprensión lectora, especialmente de textos argumentativos, para mejorar el desempeño de los estudiantes, dándose a la tarea que se apropien del sentido que tienen los textos y el reconocimiento de la intención comunicativa expresadas por cualquier autor.

Por lo anterior, el trabajo del docente dentro del aula debe centrarse en proponer estrategias didácticas encaminadas a formar ciudadanos competentes, capaces de asumir sus propias posturas frente a los retos que el mundo les depara.

Es así como en la Institución Educativa Sagrada Familia del Municipio de Apía, la presente investigación resulta novedosa, ya que si bien es cierto, que dentro de la distribución académica se ha asignado un plan lector, no existe una propuesta que transversalice el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en todas las asignaturas.

Lo anterior permite justificar, la importancia de esta investigación, ya que a través de las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica, se buscó mejorar el proceso de comprensión lectora de los textos argumentativos, guiándolos con los elementos necesarios que intervinieron en dicho proceso.

La secuencia didáctica que se implementó en este trabajo investigativo, se desarrolló en un contexto real y natural de aprendizaje, con textos reales y contextualizados, cercanos a los intereses de los estudiantes, con propósitos pedagógicos y didácticos claros.

La secuencia didáctica permitió la elaboración y valoración de textos argumentativos a partir de estrategias que posibilitaron acciones conscientes relacionadas con sus aprendizajes a través de la explicitación, la práctica en el reconocimiento de la superestructura textual y la intención comunicativa de dicho texto.

Esta propuesta didáctica, posibilita la interactividad como práctica social, por lo que incluye una estrategia novedosa para preparar y cualificar a los docentes en su práctica pedagógica, además, de ayudar a los estudiantes a tener aprendizajes claros, a partir del reconocimiento de procesos, de estrategias, de recursos propios y necesarios para asumir posturas bien argumentadas y hacerse entender en cualquier contexto.

Finalmente, se puede concluir que este trabajo investigativo, está orientada a mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos desde un enfoque comunicativo, privilegiando experiencias reales de uso para realizar una práctica pedagógica intencionada, coherente y centrada en las necesidades de los estudiantes, con el propósito de provocar en ellos aprendizajes significativos.

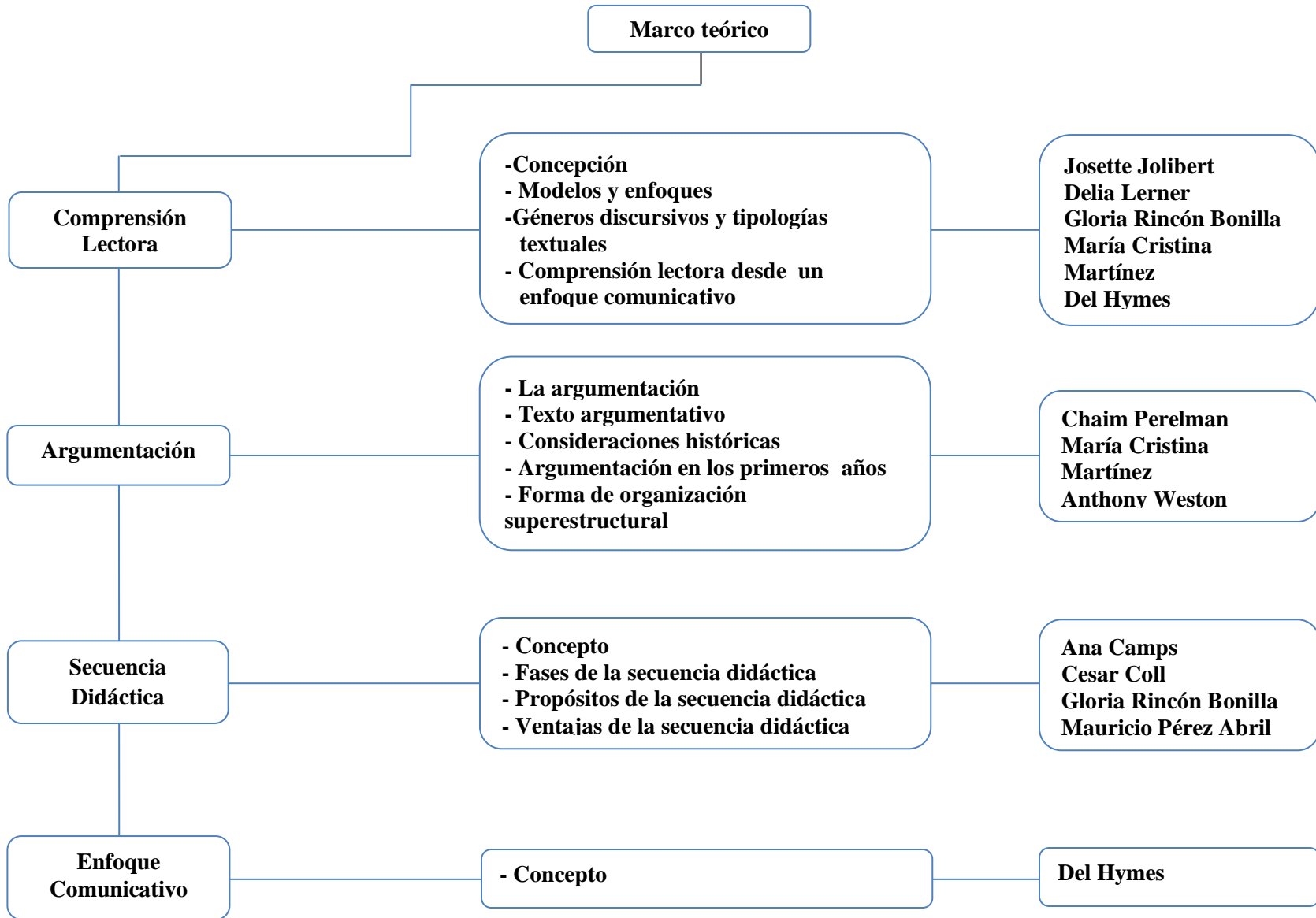
3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de los textos argumentativos, en estudiantes del grado 4-B de la Institución Educativa Sagrada Familia del Municipio de Apía.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel inicial de la comprensión de los textos argumentativos, antes de la implementación de la secuencia didáctica
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión del texto argumentativo.
- Identificar el estado final de la comprensión lectora de los textos argumentativos después de implementar la S.D
- Contrastar los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.



4. Marco teórico

Uno de los mayores retos de la escuela desde la educación básica, es la formación de competencias para la lectura y la escritura, siendo este uno de los ejes fundamentales del aprendizaje, que compete en mayor medida al área de Humanidades y Lengua Castellana, pero que se transversaliza a los demás campos del saber y se sustentan mayoritariamente en sus prácticas de enseñanza, en textos escolares, cuadernos de apuntes y lecturas para el aprendizaje.

Leer y escribir son competencias fundamentales en una sociedad, que solventa sus bases científicas, literarias, jurídicas en la comprensión; de ahí que investigar en este campo resulta importante en la medida en que se reflexiona, revalorizan los paradigmas vigentes proponiendo nuevas estrategias para la enseñanza de una práctica necesaria, pero a la vez compleja, que tienen a la base textos, documentos, memorias escritas de aquellos que ya han estudiado el tema y que han dejado vacíos o referentes sobre diversos aspectos, para quienes les interesa continuar en esta línea.

El objetivo de esta investigación está encaminado, precisamente, a determinar el impacto de una secuencia didáctica que está diseñada para contribuir en los estudiantes al desarrollo de habilidades comunicativas que les faciliten sus procesos de aprendizaje, para que seleccionen, analicen, organicen, sintetizen y amplíen la información que comprenden y a la vez fortalezcan sus competencias argumentativas, esenciales para aspectos como la exposición de cualquier punto de vista, las reflexiones que se hacen desde la realidad y las opiniones que se emiten desde cualquier contexto significativo.

En este apartado se estudiarán las perspectivas de autores que han trascendido el escenario investigativo posicionando sus discursos como referentes indiscutibles; es el caso de Solé (1992) y Lerner (2001), que hacen un acercamiento importante a la comprensión lectora en el contexto educativo; Martínez (2004), con su propuesta discursiva del lenguaje; Perelman (1997) a través de su dedicada investigación a la retórica clásica y antigua, que lo llevó a abordar de manera profunda la argumentación en sus distintos niveles; Abril (2010) con sus referentes didácticos para la enseñanza del lenguaje en el primer ciclo escolar; Weston (2005) a través de las claves de la argumentación.

En este sentido, lo que busca esta aproximación teórica es cimentar las bases de la propuesta didáctica a través de la conceptualización de la lectura, la comprensión lectora y el texto argumentativo.

4.1 Lectura y comprensión en los contextos social y cultural

Hace varios siglos, la escritura era una tecnología rudimentaria, no era posible vaticinar la trascendencia y relevancia que tendría en las épocas posteriores. Desde las primeras manifestaciones a través de pictogramas, este sistema de representación y comunicación ganaba terreno entre las esferas sociales más exclusivas.

Inicialmente, existieron formas de escritura como representaciones casi fieles de la realidad, que tenían como propósito principal, ayudar a la memoria a conservar y recordar datos de gran valor para las sociedades. Sin embargo, esas formas iniciales de escritura, vivieron un

proceso de evolución caracterizado, principalmente, por la abstracción de los códigos, es decir, con la aparición de los ideogramas. Los signos empleados para la escritura adquirirían un mayor nivel de simbolismo, en la medida en que las formas eran representativas y necesitaban de aceptación y valor convencional entre el grupo de individuos.

La aparición del alfabeto, como último escaño en la transformación de la escritura, representó el gran avance para la humanidad, convirtiéndola en una de las tecnologías más potentes y reveladoras en toda la historia (Ong, 1987). A pesar de la negativa aparente de algunos sectores sociales, fuertemente arraigados en la cultura oral, fue inevitable detener la carrera vertiginosa de consolidación que emprendió la escritura.

Los griegos fueron los primeros en crear un alfabeto lingüístico, como máxima representación simbólica de los sonidos y como complemento al trabajo ya hecho por otras sociedades como la fenicia; gracias a eso, a la capacidad de abstracción que lograron, se convirtieron en una de las culturas más prominentes de occidente. De esta manera, Havelock (citado por Ong, 1987), considera que la transformación de lo oral a lo escrito fue fundamental para el desarrollo del pensamiento y dio a la cultura griega predominio intelectual sobre otras culturas. Afortunadamente, gracias a la oportuna aparición y radicalización de la escritura, se tiene acceso de primera mano a las más grandes manifestaciones literarias, poéticas y filosóficas que han dado lugar en distintas épocas.

Algunos autores, como Ong (1987), consideran que el alfabeto griego cumplía una función de democratización en el sentido en que era fácil aprenderlo, sin embargo, fueron

necesarios varios años de cambios y dispersiones para que todas las capas sociales tuvieran acceso a las formas de escritura. Nada más para la edad media, solo se escribían textos en latín y por consiguiente los representantes de la iglesia eran los únicos con acceso permitido a la literatura de la época.

Esto desencadenó dos grandes consecuencias; la primera que revertió de un estatus misterioso y revelador a la escritura, además de darle un aire sacro y moralizador por las revelaciones divinas que se extraían de los textos; y la segunda, donde la hegemonía científica de la iglesia creaban lectores menos críticos, que leían pocos textos y en particular, aquellos que pasaban de generación en generación sin un análisis especial, pero en los cuales se confiaba plenamente porque revelaban aspectos importantes de la salvación, es decir, predominó por muchos años una lectura exclusiva.

Era común, de igual forma, que se hicieran lecturas en voz alta y se recurriera a la práctica de recitación como una forma de demostrar el aprendizaje de los códigos que integraban el lenguaje escrito. Para la época, como se alcanza a vislumbrar, el sentido de lectura no estaba aún asociado con la comprensión y apenas tenían acceso las personas con mayor formación intelectual.

Es un hito importante, por consiguiente, la aparición de textos en lenguas romances, como el caso de la Divina comedia de Dante Alighieri y el Decamerón de Boccaccio. El primero escrito en verso y en un dialecto italiano, lo que significaba el acceso para la mayoría de la población; el segundo abordaba temas tan comunes que solo interesaban a lectores corrientes y

en idioma italiano. Ambas obras lograron marcar referentes importantes en la historia de la literatura y el arte, no solo por sus calidades narrativas, sino por sus implicaciones culturales, puesto que más personas se podían formar en el lenguaje escrito; sin embargo, para la época la población objetivo de estos textos era reducida y el sentido comprensivo no era el fin último de los mismos, pero fue el inicio de avances en otros aspectos como el individual.

Esto fomentó de manera involuntaria la lectura personal y silenciosa, lo que representó un salto cualitativo e importante en la medida en que se hacía de esta práctica, una experiencia intelectual, individual e interna. A lo que habría que agregar, para la época moderna, el logro que representó la simplificación de los instrumentos de escritura y la aparición en distintas épocas de la imprenta y las computadoras como medios de masificación de las obras y novelas y de instrumentación tecnológica de la palabra. Ong (1987), afirma que en la actualidad, la escritura es mucho más poderosa que la oralidad y es a través de ella que se accede, no solo a la información, si no a la tradición y al conocimiento, que representa el soporte en el mundo científico y jurídico.

La historia del lenguaje escrito, realmente, ha evolucionado de manera muy dispar y heterogénea y ello es solo una breve aproximación histórica a las implicaciones sociales que tuvo la escritura en su aparición y consolidación. Siempre han existido defensores y detractores, aún en el siglo XXI hay quienes ven en la escritura digital una amenaza contra las prácticas tradicionales, sin ver que las críticas que hacen a las nuevas tecnologías son similares a las que en su momento recibió la escritura alfabética. Lo realmente importante es adaptar las prácticas escriturales tradicionales a los cambios y retos de la sociedad digital, debido a que las

tecnologías están permeando todos los campos sociales y educativos de los seres humanos; frente a ello se debe aceptar la necesidad de formar en competencias lectoras y escriturales en una cultura que sigue siendo escrita, aun cuando los medios e instrumentos cambien o se renueven. Le corresponde a la escuela formar a esos sujetos críticos y capacitados para aprender con rigor y austeridad de la profusión informativa que reposa en libros, documentos y en la misma nube virtual.

Para Vygotsky (2002), entrar en contacto con la escritura, no es tan natural como suele suceder con el lenguaje oral, puesto que son sistemas que difirieren tanto en estructura como en su forma de procesamiento. Solé (1992), afirma que ambos requieren de una instrucción y para su aprendizaje, se hace necesario la presencia de una persona adulta que domine los códigos, que sirva de mediadora social y que promueva la interacción educativa,

Los educadores, al igual que psicológicos e investigadores, han centrado sus esfuerzos en el estudio de métodos eficaces que permitan hacer menos traumático el acceso a la alfabetización. Desde pequeños, los niños están en contacto con textos de todo tipo que encuentran en la publicidad, en los juguetes, en la televisión o en los libros a los que puedan acceder en casa. Esto puede despertar en ellos la curiosidad y el deseo de aprendizaje, pero es en la escuela cuando asumen como obligatorio su acercamiento con la escritura. Los maestros del primer ciclo son los responsables no solo de introducir al niño en el ambiente escolar, sino de servirse de sus experiencias previas para fortalecer su proceso aprendizaje, utilizando diversas estrategias enfocadas a los estilos de aprendizaje, donde se privilegien el trabajo individual y

grupal, la relación con el contexto y las experiencias con diversos tipos de textos, como se relaciona a continuación:

4.2 Algunos modelos y enfoques para la enseñanza de la comprensión lectora

Así como hay diversas técnicas y conceptos de lectura, también existen, como consecuencia, diferentes modelos explicativos de la comprensión lectora, los cuales proponen diversas formas de acercarse al texto e interactuar con éste para encontrar el significado.

4.2.1 La comprensión lectora como proceso cognitivo.

Deducir la importancia de la lectura dentro del campo educativo, es de vital importancia para acceder al conocimiento y la construcción de la realidad, siendo esta una competencia necesaria, para el procesamiento de la información, el análisis, la imaginación, la deducción, la lectura de códigos, símbolos, entre otros procesos cognitivos, que se desencadenan al momento de realizar la conjugación de hechos en un texto, el contexto, los conocimientos y experiencias previas. “Esta competencia es básica para la búsqueda y localización de información en diversidad de textos escritos, en internet, para resolver problemas de distinta índole, para interpretar gráficos; analizar datos, mapas, y disfrutar con la lectura, entre otras tareas” (Vallés, 2005, p50). Así mismo, procesos que permiten la comprensión lectora desde el nivel cognitivo como afirma Vallés (2005) es "desarrollar sus capacidades y funciones de procesamiento de la información. Desarrolla su imaginación, y en su dimensión aplicada en el estudio, comprender adecuadamente le permite seleccionar la información, valorarla, resumirla, clasificarla, distinguir

lo fundamental de lo secundario, almacenarla en su memoria a largo plazo en forma de esquemas de conocimiento”. Este modelo (rutas de acceso al significado y procesamiento sintáctico y semántico), presenta dos enfoques diferentes: el primero Smith (1963), considera tres niveles de comprensión de un texto: literal, inferencial y crítica.

El nivel literal, se representa como un proceso de reconocimiento e identificación del significado explícito en la secuencia de palabras y frases, así como en las relaciones sintácticas que se dan en párrafos y capítulos. “Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto” (Gordillo y Flórez, 2009, p.97).

El nivel inferencial, se caracteriza por que el lector va más allá del sentido literal, aquí el lector deduce y reconoce la intención del autor. “Busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas” (Gordillo y Florez, 2009, p.98). La meta de este nivel es llegar a las conclusiones. En este nivel se pueden dar inferencias o deducciones sobre las ideas principales, detalles adicionales, secuencias sobre acciones, relaciones de causa-efecto, predecir acontecimientos e interpretar lenguaje figurativo.

El nivel de crítica, implica procesos de apreciación por parte del lector tales como generalizaciones, deducciones, juicios críticos, distinciones de hechos y opiniones.

El segundo enfoque parte de la crítica que se le hace al modelo anterior, Johnston (1989), la entiende como el proceso de inferir el significado a partir de dos elementos: los conocimientos previos del lector y las claves dadas por el autor del texto. “El lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos.

4.2.2 Modelos ascendentes o bottom up.

En este modelo, el lector es el encargado de procesar todos los componentes de un texto, empezando por las letras, las palabras y pasando a niveles más generales con las oraciones y los párrafos en una dinámica que asciende poco a poco hasta que se logre decodificar y comprender la generalidad del texto. Quizás ha sido el modelo de mayor preferencia en la educación clásica y tradicional que desde siempre ha dado relevancia y protagonismo a la decodificación de los signos escritos. Sin embargo, este modelo no explica fenómenos tan comunes como la inferencia de información implícita, el pasar por inadvertidos errores tipográficos o que un texto se pueda comprender sin entender la totalidad de sus componentes.

Las prácticas más comunes son: la enseñanza de la correspondencia entre los fonemas y los grafemas, el reconocimiento de las letras del alfabeto, las actividades tan comunes donde hay que deletrear o recitar, y el reconocimiento de los esquemas que integran el texto: páginas, párrafos, entre otros. Autores como La Berge y Samuels (1990), plantean que para este tipo de modelo es necesaria en la comprensión, la decodificación, la atención sobre la alerta es decir hacia donde se dirige, es selectiva dependiendo del estímulo.

4.2.3 Modelos descendentes o top down.

Contrario al anterior modelo que daba mayor protagonismo al texto en relación al proceso de comprensión lectora, en el modelo descendente cobra mayor importancia el sujeto lector que hará las construcciones de sentido a partir de sus conocimientos previos e hipótesis que en todos los casos justifican su propósito de lectura. El reconocimiento de las palabras y sus significados se realiza de manera global y no escalonada o ascendente como en el anterior modelo, puesto que la construcción de sentidos no precisa de los significados locales en primera medida, sino que inicia desde lo general a lo particular, haciendo alusión precisamente a la figura descendente.

Goodman (1990), concibe al lector como un explorador en un proceso de búsqueda de significado, equipado con algunas herramientas clave. “El lector también construye un texto durante la lectura a través de negociaciones con el texto publicado, y los esquemas del lector también son transformados en el proceso a través de la asimilación y acomodación en el sentido de Piaget” (Sánchez, 2010, p.28).

Para Solé (1992), las propuestas de enseñanza que parten de este modelo van en detrimento de las habilidades de decodificación al considerarlas como perniciosas para la lectura eficaz. Goodman (1990), sugiere que el lector utilice estas estrategias o alguna de ellas, prediciendo o anticipando el significado de lo que lee, utilizando las claves que puede encontrar en los sistemas grafonológico, sintáctico y semántico, y haciendo uso de la redundancia del lenguaje escrito.

4.2.4 Modelos interactivos.

El modelo interactivo pretende convertir la lectura en un acto dinámico y activo donde el lector juega un papel importante al asumir la interpretación de los datos, y el texto, de igual manera, responde a unas características particulares de forma y contenido. Es interactivo porque se establece una relación de reciprocidad entre ambos elementos, texto y lector, ninguno es más importante que el otro. Solé (1992), para profundizar más en este modelo, plantea los pasos necesarios para hacer una comprensión lectora efectiva, no solo durante el acto de lectura como tal, sino antes y después.

Según la autora, como preliminar al contacto con el texto, es fundamental que el lector, por lo menos, cuente con una motivación y un propósito que lo animen. Solo cuando existe una estímulo real y convincente, el sujeto encontrará la funcionalidad de la lectura. En este punto es donde radica una de las mayores dificultades del trabajo educativo, puesto que los docentes no solo deben tener claros los objetivos por los cuales seleccionaron una lectura, sino que deben transmitirlos de manera clara al estudiante para que realice una aproximación que cumpla con los propósitos de la clase pero sin perder la función social de esta práctica.

Por otro lado, antes de la lectura, será necesaria la activación de los saberes previos que permitan una mayor disposición para los conocimientos que se encontrarán en el texto y de esa manera contrastarlos, verificarlos o asimilarlos. En un aula de clase, el docente debe tener presente el bagaje académico de sus estudiantes, para que el texto no entre en conflicto con sus esquemas previos de conocimiento. En una lectura natural, por fuera de las aulas de clase, es

normal que el lector tenga contacto con textos que representen para él un nivel de dificultad mayor, pero el reto de comprenderlos dependerá de los métodos que utilice *durante la lectura*.

Ya, en esta parte del proceso, lo más importante es el diálogo que se genera entre el lector y el texto. Implica no solo la decodificación de los signos, sino la construcción mental de los sentidos y significados, la apropiación de la información y la aprehensión de los conocimientos. El lector deberá, según Solé (1992), verificar las predicciones y solucionar las hipótesis que tenía anteriores a la lectura. En esa dinámica, surgirán nuevas predicciones que de la misma forma se irán solucionando con el devenir de la lectura. Alguna información será más relevante que otra y será el lector quien depure los datos según sus propósitos.

Es menester, en el trabajo educativo, que los docentes indiquen a los estudiantes las estrategias de lectura más efectivas, por ejemplo, la interrogación del texto, los subrayados, la relectura o la consulta a tiempo de palabras o conceptos desconocidos.

Por último, *después de la lectura*, solo queda interrogarse a sí mismo sobre lo leído, establecer los niveles de comprensión y procurar identificar la idea principal. Según Solé (1992), esta es la mejor manera de evaluar la comprensión del texto, complementando por ejemplo con la elaboración de un resumen que reúna los aspectos más destacados, siempre alrededor de esa idea principal. En un aula de clases, el docente puede recurrir al cuestionario para medir el nivel de comprensión de sus estudiantes y, del mismo modo, reforzar su actividad cognitiva y focalizar su trabajo de interpretación.

Así, el docente proyectará unos avances dependiendo de la planeación de la lectura y sus momentos para generar cambios conceptuales en sus estudiantes, todo esto relacionado con un modelo comunicativo, donde el individuo pueda interactuar con el texto y asumir un sentido global del mismo, como se refiere en el siguiente apartado.

4.2.5 El modelo constructivo-integrativo.

Kintsch y Van Dijk (citados por Martínez, 2004), proponen que el texto está estructurado por tres unidades semánticas y que por tanto aquel puede ser comprendido, reconstruido y almacenado semánticamente en tales unidades estructurales. Estas unidades son: la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

La microestructura es un conjunto de proposiciones del texto, donde cada una de ellas está formada por un predicado y uno o más argumentos que se conectan entre sí, mediante la reiteración de argumentos entre una proposición y la siguiente; es el nivel base del texto concreto que se refiere a la relación de coherencia y cohesión que se establece entre las unidades que forman un texto. Se puede decir que la microestructura es una construcción de proposiciones relacionadas entre sí mediante una jerarquía de importancia para el sujeto. Esta congruencia local, es la condición básica para que el lector pueda proceder a la elaboración de la macroestructura.

La macroestructura es un producto del procesamiento del texto en el nivel microestructural que esencialmente representa semánticamente el asunto, la situación/ evento que el texto ha construido en su interior. Más específicamente, es una representación semántica

global del texto producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (macroproposiciones) que contienen el tema del texto.

La superestructura es un tercer tipo de estructura, relacionada con la macroestructura, es la llamada "superestructura esquemática" o "estructura de alto nivel", que corresponde a la relación más general que se puede encontrar entre las ideas del texto. Es así como la superestructura se refiere a la estructura global que caracteriza el tipo de texto, es independiente del contenido y se refiere más generalmente a la forma del texto.

En este sentido, estos niveles de procesamiento le permiten al lector tanto la producción como la comprensión de un texto, poniendo en relación sus conocimientos y experiencias personales, con la estructura del texto, de ahí la importancia que los textos sean significativos para el lector, permitiendo el desarrollo de los procesos involucrados.

4.2.6 Comprensión lectora desde un enfoque comunicativo.

Desde hace décadas, los estudios lingüísticos han tomado un viraje hacia la comprensión global del lenguaje a través del discurso, dando un nuevo estatus a los valores exógenos de la expresión que inciden de manera directa en los actos comunicativos. En la educación tradicional, las áreas con mayor protagonismo eran la gramática, la sintaxis, la semántica e incluso la retórica clásica. Sin embargo, la aparición de disciplinas lingüísticas como la pragmática, la psicolingüística o el análisis del discurso obligaron a repensar los paradigmas alrededor de la enseñanza del lenguaje. Los usos comunicativos, las variables sociales o culturales, el contexto y

otros factores adyacentes a la práctica lingüística fueron necesariamente incluidos en las cátedras de Humanidades y Lengua Castellana.

En Colombia, particularmente, a partir de la década del ochenta se inició una transformación hacia el enfoque semántico-comunicativo que buscaba ir más allá de la instrucción de una competencia lingüística (gramática, fonética y sintaxis) para implementar el fortalecimiento de una competencia comunicativa que, en términos de Hymes (1996), implica “el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (p.43). Esto es, profundizar en el estudio del lenguaje desde una visión más pragmática y menos normativa.

Este enfoque es semántico, en la medida, en que busca involucrar las construcciones de significado y comunicativo, porque asume como unidades de trabajo los actos de comunicación e interacción (Ministerio de Educación Nacional, 1998). De igual manera, “la pedagogía del lenguaje se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación” (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Es reconocer que el sujeto pertenece a un contexto, a una sociedad y esta tiene una cultura con unas características que la enseñanza del lenguaje no puede obviar, debido a que pasaría a ser un aprendizaje carente de sentido y significado.

El reto que presenta asumir la comprensión lectora desde este enfoque implica tener presente la interactividad que propone Solé (1992), que se dirige hacia la comprensión o el sentido que el estudiante le da al texto, la cual se relaciona directamente con su contexto, el

conocimiento y las experiencias previa, que le permiten reconstruir significativamente el texto pues de lo contrario sería insuficiente abordar la lectura como un acto de descodificación o como un proceso meramente cognitivo, tal como lo plantean los modelos ascendente y descendente; la lectura necesita de la participación activa y dinámica de un sujeto lector que interactúa con el texto. Pero el desarrollo de competencias para la comprensión lectora también exige que el maestro haga de la lectura una práctica social y no un objeto de estudio fragmentado en pedacitos no significativos,

Una de las problemáticas que plantea Lerner (2001), es la manera en que la lectura se desvirtúa de su naturaleza en la trasposición didáctica. Los docentes, en su afán de hacer más asequibles los textos, olvidan la verdadera esencia de la lengua escrita. Un enfoque comunicativo de la comprensión lectora busca no solo crear sujetos capaces de decodificar, sino formar lectores autónomos en situaciones reales de comunicación, creando escenarios donde el contacto con la lectura sea natural y orgánico. En ese sentido, se debe tener especial cuidado en los siguientes aspectos:

- Buscar lecturas que enriquezcan las competencias literarias y enciclopédicas de los estudiantes, que sean textos auténticos para lectores corrientes y no aquellos que figuran en los manuales de estudio.
- Establecer estrategias de enseñanza donde la lectura sea menos fragmentada y evoque situaciones reales de comunicación. Por ejemplo, que el interés sobre un tema se materialice en la necesidad de recurrir a textos que aporten información sobre él. Asimismo, las propuestas

didácticas deberán incluir todos los procesos vinculados al análisis y comprensión de la escritura: intratextuales (microestructuras, macroestructuras, superestructuras y léxico), intertextuales (relaciones del texto con otros textos) y extratextuales (contexto).

- Abordar la lectura no solo como objeto de estudio, sino como instrumento para el aprendizaje y tener presentes las funciones que cumplen el lector y el texto dentro del proceso interactivo de lectura.

- La comprensión de un texto varía de un lector a otro. El maestro no podrá esperar que sus estudiantes realicen sus mismas inferencias, puesto que, como afirma Lerner (2001), cada lector comprenderá un texto según su realidad interior. Lo que sí se debe tener presente es que el estudiante nunca pierda el norte y pueda hacer una reconstrucción aproximada.

Teniendo presente estos aspectos, se evidencia que el proceso de lectura y su comprensión se genera de manera individual y consciente donde el estudiante pueda avanzar y retroceder, preguntarse, subrayar, hacer comentario y relacionar todos sus conocimientos previos con la nueva información y para ello, el docente ha de generar una enseñanza contextualizada a los intereses, necesidades y problemáticas, tipos de textos como los narrativos, informativos, literarios; dependiendo del grupo o población objetivo, con el fin de proyectar una comprensión lectora con sentido, como se orienta a continuación:

4.3 Los géneros discursivos y las tipologías textuales

Los recientes estudios del lenguaje como entidad discursiva han sido fundamentales para entender la relación existente entre las prácticas sociales y las discursivas, estableciendo una relación de consecuencia que obliga a estudiar el lenguaje desde el contexto. Foucault (1991), considera que a cada práctica social corresponde un tipo de discurso, por ejemplo, la cocina y la gastronomía dieron paso a la creación de las recetas; la necesidad de comunicación a largas distancias ayudó a la consolidación del género epistolar; el interés por la información dio como origen el discurso periodístico. Por el contrario, las tipologías textuales responden más a la intencionalidad o necesidad con la que han sido escritos los textos: informar, argumentar, exponer o narrar.

Es una clasificación importante en la medida en que permite caracterizar las particularidades de cada forma discursiva y establecer parámetros de estudio e investigación que permiten comprender más a fondo el lenguaje en el ser humano. Bajtín (1999), de manera más general, incluyó todas las manifestaciones discursivas en dos grandes grupos: aquellas que son producto de la actividad espontánea y natural del hombre (géneros primarios) y las que requieren de construcción intencional y aceptación convencional (géneros secundarios). En el primer grupo se podrían incluir, por ejemplo, las conversaciones cotidianas o aquellas que surjan de manera inmediata y natural. En el segundo grupo quedan incluidos los discursos que surgen en contextos de comunicación más complejos, que involucran principalmente el lenguaje escrito.

Los discursos simples se aprenden con el lenguaje oral, en contextos de comunicación particular, en la interacción familiar y social, caso contrario el que sucede con los discursos complejos donde es necesaria la mediación pedagógica para su apropiación y aprehensión.

Martínez (2004), plantea que una de las inferencias que debe realizar un lector activo es la discursiva, puesto que a cada género y tipo de texto le corresponde una estructura textual diferente, y es fundamental que el lector pueda reconocerla para facilitar su comprensión. El Ministerio de Educación Nacional (1998), reconoce que los principales textos empleados en la escuela y a los cuales el maestro debe prestar mayor interés pedagógico son: narrativo, explicativo, informativo y argumentativo. Cada uno de ellos comprendido como una unidad de significado que ha sido producto de una situación comunicativa real.

Este trabajo de investigación se centra principalmente en el texto argumentativo, puesto que, según Martínez (1997), estos junto con los expositivos, son los que causan mayores problemas tanto en la comprensión como en la producción, y al contrario de los narrativos y los informativos, son los que menor tratamiento sistemático reciben en la escuela, de mayor importancia debido a que integran procesos mentales superiores como la comparación, la refutación o aceptación de ideas, la clasificación de información necesaria para el análisis, entre otros.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (2004), enfatizan la importancia de crear una cultura de la argumentación en que los individuos puedan justificar sus saberes y cuestionar los conocimientos

de los demás, de esta manera, según la información oficial, se podría conformar una sociedad más justa e intelectual. Esto deja en evidencia una necesidad latente en el trabajo didáctico de la retórica y la argumentación que permitan el desarrollo de competencias persuasivas en los estudiantes de educación básica y media con orientación no solo académica, sino también social.

Plantear una idea a través de argumentos, permite a los individuos organizar sus pensamientos con el fin de defender, persuadir o convencer a un público o lector sobre la misma y generar una conclusión que puede ampliarse a partir de los pensamientos o ideas que se arrojaron, a continuación se hace referencia a este aspecto.

4.4 La argumentación

4.4.1 El texto argumentativo.

Cuando un texto tiene como propósito persuadir o convencer a un público sobre una tesis o idea central, habría que clasificarlo como argumentativo. Desde la retórica antigua, se adelantaron estudios importantes sobre las técnicas del discurso persuasivo que buscaban establecer, más que nada, las formas como el lenguaje obraban sobre los hombres. Para Perelman (1997), el texto argumentativo recoge la esencia de esa retórica y la actualiza como forma discursiva que se manifiesta a través de algunas prácticas sociales como la opinión, la defensa a una tesis, la adhesión a una idea o consigna, o la relación intersubjetiva, intertextual y dialógica de las perspectivas sobre un mismo tema.

Martínez (2004), afirma que, un ensayo, una editorial, un artículo de opinión o una crítica son algunos ejemplos de los textos argumentativos más comunes. De las características que comparten habría que destacar la existencia de premisas, esquemas argumentativos (analógicos, causales y deductivos) y fases para el debate polémico (confrontación, apertura, argumentación y cierre). Niño (2007), agrega al respecto, a diferencia del texto expositivo, que sirve como referente para su desarrollo, el texto argumentativo va mucho más allá de la presentación de un tema, puesto que busca la adhesión del grupo receptor y pretende que el lector acepte determinado punto de vista, adopte una posición determinada o ejecute una acción.

El desarrollo de una competencia argumentativa en las aulas de clase tiene dos efectos importantes; el primero, el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas que permitan a los estudiantes adoptar posturas críticas y reflexivas frente a los discursos de poder y manipulación que son frecuentes en las vías mediáticas, pero también en la propia aula de clases, en los contextos familiares y sociales. Esto implica que el sujeto será capaz de identificar argumentos y asumir con responsabilidad la adhesión o no a las tesis que se plantean en los discursos; el segundo, la consolidación de bases argumentativas que permitan explicar postulados, tomar posición sobre temas y hacer de la retórica, un uso propio del lenguaje.

Iraida (2001). Algunos autores coinciden en clasificar dos esquemas básicos para el texto argumentativo: los tabulares y los encadenados. En el primer grupo se encuentran aquellos en los cuales hay dos o más argumentos que conllevan a una conclusión específica. En los segundos, como su nombre lo indica, se enmarcan los textos en los cuales los argumentos no guardan ninguna relación entre sí, pero se encadenan los unos con los otros, desembocando igualmente en

una conclusión. En todos los casos, siempre estarán orientados a persuadir al auditorio y adherirlos a su tesis. Seguidamente se presentan algunas consideraciones sobre la argumentación, que han permitido a la sociedad avanzar en procesos históricos y sociales.

4.4.2 Consideraciones históricas y sociales de la argumentación.

El origen de la argumentación, de soslayo vinculado a la retórica, remite a la misma conformación de la polis griega que dio valor y protagonismo a la oralidad, a la democracia y a la filosofía como formas primarias de socialización. Esos tres conceptos crearon un vínculo importante y dialéctico que elevó el lenguaje a un nivel de funcionalidad trascendental en la medida en que las grandes dudas ontológicas y existenciales tenían respuesta en el debate filosófico y pasaban siempre por la facultad del lenguaje. La creación de la polis, además, tenía su esencia en la necesidad de socialización y organización del hombre griego. Por lo tanto, la razón de ser de una retórica naciente se sustenta en la posibilidad de crear vínculos a partir del diálogo y la interacción como medios para democratizar el saber y la información. Los sofistas vieron en ella un arma poderosa para atraer a sus auditorios y seducir con la belleza del discurso a los jóvenes de la época. Sin embargo, en esa misma sociedad griega, existían desacuerdos en torno a la verdadera funcionalidad de la retórica, tal como subraya Perelman (1997), “Platón atacaba a los sofistas y a los maestros de la retórica porque estaban más preocupados por halagar a sus auditores que de enseñar la verdad, tan querida por Sócrates” (p.9).

Las razones de Platón estaban fundadas en la actitud de algunos retóricos antiguos que se habían especializado en la declamación y las exposiciones literarias y habían olvidado por

completo el principio verdadero de esta técnica: la persuasión. Las consecuencias a esta situación fueron mucho más drásticas de lo que se imaginó; la retórica quedó reducida al estudio de las formas empleadas para la ornamentación del discurso, es decir, se ocupó de las figuras de estilo y los tropos.

Perelman (1997), en ese sentido, hace una distinción entre la retórica clásica, encargada de la ornamentación, y la retórica antigua que mantuvo siempre el propósito fiel de la persuasión y el convencimiento. Esta última, a pesar de su profunda orientación hacia la argumentación, no agotó la discusión sobre las figuras retóricas, sino que las asumió como parte dinámica del discurso, no percibidas en un plano estético ni fuera de contexto; sino como una forma de integrarlas a la persuasión, pero eso no evitó su ocaso.

Perelman (1997), agrega que, desde la teoría aristotélica de la argumentación, la elocuencia y la composición, la retórica empezó a perder su sentido filosófico cuando se instauró más como una técnica de creación que como una de acción. Sin embargo, esta situación se debe más a la interpretación que se ha hecho de su obra, puesto que para muchos, Aristóteles es el padre de la teoría de la argumentación por haber estudiado los razonamientos analíticos y los dialécticos en función de la persuasión. Los primeros referidos a las proposiciones que son demostrativas e impersonales; los segundos, contruidos por aquellas premisas con opiniones generalmente aceptadas, que requieren de una adhesión especial del auditorio. Sin embargo, toda esa disertación alrededor de la retórica fue en vano, puesto que la evidencia racional del cartesianismo, el protestantismo y el empirismo originaron su decadencia a finales del siglo XVI.

De ese periodo comprendido entre la cultura griega y el renacimiento habría que rescatar como aportes a la teoría de la argumentación, las acciones de los evangelistas y apologetas que defendían la fe cristiana a partir de discursos persuasivos. Puede tratarse de un asunto de nominalización, que la retórica haya quedado relegada al estudio de las figuras que adornan el lenguaje, porque la argumentación siguió tan viva en la modernidad, que el afán individual por encontrar la verdad, muy común en la liberación doctrinaria que sucedió al Medioevo, la convirtió en el medio más eficaz para adherir espíritus, aun cuando la evidencia y la demostración adquirían vitalidad en el cartesianismo que tanto influyó la época.

Actualmente, parece impensable poner en duda la importancia de desarrollar competencias lingüísticas que incluyan la argumentación. Por un lado, está la necesidad de asumir de manera crítica y reflexiva el discurso del otro, la opinión ajena, los puntos de vista que saltan de toda variedad de textos. Por otro lado, desde la producción textual, un sujeto debe estar en capacidad de argumentar, persuadir y convencer a su auditorio sobre una opinión personal que le merezca un tema en particular, para ello debe fortalecerse desde edades tempranas, que les lleve a irse proyectando como sujetos capaces de convencer y defender una idea puntual.

4.4.3 La enseñanza del texto argumentativo.

Antes de ingresar a la escuela, los niños han establecido hipótesis acerca del lenguaje escrito y de los sistemas de significación con los que han tenido contacto: los dibujos, la televisión o el cine. Ya, en el aula de clase, el docente recogerá esas primeras ideas y se encargará de crear y promover ambientes de aprendizaje para que el niño pueda desarrollarlas en

pro de un aprendizaje significativo. El contacto con la escritura resulta fundamental desde los primeros años de estudio, en la medida en que los niños ingresan de manera paulatina a la vida social y académica que se sustenta, básicamente, en la escritura.

El Ministerio de Educación Nacional (1998), plantea que, los códigos alfabéticos que integran la escritura deben abordarse como punto de llegada y no como un punto de partida, excluyendo las prácticas docentes que inician con la explicación de los fonemas, la relación entre sonido/grafía, las sílabas y las palabras; se trata de crear situaciones donde la escritura adquiera un sentido social y su aprendizaje surja como una necesidad natural e infalible. No basta con lograr que identifiquen las letras del alfabeto o que el estudiante tenga una lectura fluida, sino que participe activamente de las prácticas de lectura y reconozca las funciones y usos que cumplen los textos en los grupos sociales. A la escuela le corresponde ingresar a los niños en las prácticas del lenguaje y la escritura a través de una orientación analítica y crítica. Pérez y Roa (2010), agregarían al respecto:

Necesitamos construir herramientas conceptuales que nos permitan distanciarnos de las prácticas, objetivarlas para analizarlas. Necesitamos conocer cómo opera la cultura escrita. Y esta prioridad no se puede dejar de lado en el primer ciclo, pues desde esos primeros grados es viable generar una sensibilidad y un sentido analítico (p.38)

Lo que subrayan los autores es la necesidad de abordar el lenguaje escrito en los primeros años de escolaridad con el mismo rigor social y cultural con que se aborda en la educación básica

secundaria. Son los textos narrativos el principal recurso de los maestros para acercar al estudiante con la lectura. Sin embargo, lejos de desacreditar la función educadora de la literatura, que será siempre importante, es necesario que se incluyan todo tipo de textos: expositivos, informativos o argumentativos, es decir no el trabajo de un solo tipo a lo largo de la vida escolar formal. De esta manera, el estudiante se estaría enfrentando a todas las posibilidades que ofrece la escritura y aprendería desde muy temprana edad las características que diferencian a una u otra forma de escritura, con sus características, exigencias y público posible.

Para el caso puntual de los textos argumentativos, es indispensable que desde los primeros años, el niño pueda desarrollar competencias para la argumentación; aunque algunos autores e investigadores piensan que esta competencia se desarrolla en una edad más adulta, es también cierto que una vez se adquiere el lenguaje oral, el niño ya hace sus primeros acercamientos a la argumentación, por ejemplo, cuando intenta justificar una conducta o al tratar de convencer a su padre de realizar o no, cierto tipo de actividad, al proponer un juego, al justificar su comportamiento, entre otras experiencias.

Desde el punto de vista social, el trabajo de la argumentación ayudaría en la formación de sujetos más dialógicos, que asumen el lenguaje como un medio de comunicación efectivo a través del cual se pueden intercambiar opiniones y discutir sobre un tema particular sin tener la misma percepción. Martínez (2004), diría que “emitir una opinión argumentada y razonada se convierte casi en un mito” (p.13), y esto se debe precisamente al poco interés que han manifestado los docentes por formar a sus estudiantes en la argumentación. Las principales consecuencias a esta situación, según la autora, son las conversaciones donde priman los ataques

personales, las afirmaciones gratuitas con acusaciones o las opiniones sin fundamento, incluso en un nivel mayor, las falacias.

Por lo tanto, al ser conscientes de que la competencia argumentativa es uno de los ejes curriculares que debe trabajar el maestro en la educación básica, Pérez & Roa (2010), señalan que desde el segundo grado, el maestro ya debe trabajar con sus estudiantes en el reconocimiento de las características, funciones y estructuras básicas de los diversos tipos de texto, incluyendo por supuesto, el argumentativo. A lo que se debe agregar, como se mencionaba anteriormente, que más que estudiar y explicar su funcionamiento de manera normativa, es buscar el sentido social a través de su uso y construcción, en prácticas lectoras y escriturales, cercanas a sus intereses y necesidades.

4.4.4 Forma de organización superestructural del texto argumentativo (F.O.S).

Las partes que se integran en un texto argumentativo varían en la disposición del texto, es decir son flexibles y cambian de acuerdo a los intereses con los cuales se construye el texto, Perelman (2001), plantea la siguiente estructura:

Tesis o proposición: se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis, exposición ordenada de los hechos, datos. Según la (UNAM, 2010), la tesis tiene algunas características o atributos:

Está estrechamente relacionada con el tema, por eso debe ser pertinente; no hay que olvidar que de lo que se trata es de convencer a nuestro lector o receptor. La tesis consta de una serie de atributos: 1. Se identifica fácilmente porque se trata de una oración afirmativa breve y contundente. 2. Está escrita en forma clara, pues se intenta evitar cualquier lenguaje ambiguo, inconsistente o demasiado abstracto. 3. Es directa, dado que debe responder al problema planteado. 4. Es defendible, ya que proporciona razones buenas y contundentes a una posición. 5. Es original y creíble, se pretende que sea verdadera para el autor; en virtud de que se trata de su punto de vista, no se parece a otra, son sus ideas.

El texto de la UNAM (2010), hace referencia, que la posición de la tesis en un texto argumentativo puede variar; el autor del texto podrá incluirla en el título o en los primeros párrafos, en la parte intermedia, también puede estar al final, incluso como conclusión. Es decir, existe libertad de estilo al colocarla. Precisamente porque es movable y depende del estilo del autor, para identificarla en una lectura, habrá que retomar los cinco parámetros antes mencionados (p.3).

Desarrollo o cuerpo argumentativo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis. Expone la tesis o punto de vista y las razones que la sostienen. Puede contener contraargumentaciones, ejemplos, propuestas... En esta parte se desarrollan los tipos de argumento, como los de autoridad, del modelo, de causa-consecuencia, del beneficio, del ejemplo y de la analogía... que, desde el punto de vista pedagógico de la argumentación, pretenden convencer desde la razón rechazando los falsos argumentos o falacias.

¿Cómo se sustenta la tesis? La tesis se respalda a través de razonamientos o argumentos que son una serie ordenada de ideas y conceptos para llegar a una conclusión. Éstos conforman lo que se llama cuerpo argumentativo. Los razonamientos pueden apoyar la tesis para defenderla o refutarla. Se podría afirmar que son ideas y conceptos que sostienen a la principal, es decir, la tesis. Es muy importante comprender las ideas con las que un emisor sostiene su opinión sobre determinado tema. Ellas aparecen como un conjunto de enunciados que contienen información organizada en párrafos o pequeños grupos; en los enunciados se ofrecen pruebas, datos u opiniones para respaldar lo dicho.

Los razonamientos o argumentos deben ser claros, pertinentes, suficientes y verdaderos. También deben ser coherentes, estar ordenados y expresados de acuerdo con la importancia que se les quiera dar. (UNAM, 2010, p4).

Cabrera (2011), refiere que las premisas pueden provenir de diversas fuentes, entre ellas:

- Hechos, fruto de la observación, pueden ser ciertos o, al menos, posibles y probables.
- Verdades, nacidas del nexo de varios hechos.
- Presunciones: No llegan a ser verdades porque la práctica las desmiente con frecuencia, pero tienen cierta vigencia general.
- Valores abstractos: Cuando no se pretende argumentar a nadie en concreto.
- Valores concretos: Pueden servir de apoyo a los abstractos.
- Jerarquías sociales entre entes abstractos o concretos: Reflejan el sistema de valores sociales de la comunidad lingüística en el que se insertan los participantes de la comunicación.

- Lugares comunes: Son premisas muy generales que una determinada comunidad da por ciertas en un espacio y en un tiempo, fundamentándose en comparaciones y jerarquías

Conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada frente a la tesis expuesta en el texto. “La conclusión es la resolución que se ha tomado sobre una materia o la deducción a la que se ha llegado después de un estudio o análisis minucioso de un tema o idea. Es la idea de cierre de todo el tema que sintetiza una postura final” (UNAM, 2010, p5).

De esta manera, el escritor plantea de manera organizada la tesis y debe presentar secuencial y jerárquicamente los argumentos o postulados para que la comprensión del mismo sea un proceso donde el lector pueda identificar la estructura y convencer o refutar las ideas, ayudado también por una conclusión de calidad que le permita ampliar su pensamiento.

Según Álvarez (2005), un texto argumentativo, presenta una estructura que se caracteriza porque parte de la presentación de una tesis o hipótesis para, posteriormente, hacerla válida o refutarla por medio de razonamientos e información que conduzcan a una conclusión.

De esta manera, el texto argumentativo suele organizar el contenido de la siguiente forma:

Introducción - tesis: Es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona, puede aparecer al principio o al final del texto; parte de una breve exposición en la que el autor intenta captar la atención del lector y despertar en él una actitud favorable. También es en la

introducción donde se plantea, de forma clara y concisa, la tesis o hipótesis del autor. “Es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona; puede aparecer al principio o al final del texto. Puede encerrar en sí varias ideas, aunque es aconsejable que no posea un número excesivo de ellas, pues provocaría la confusión en el receptor y la defensa de la misma entrañaría mayores dificultades” (p.1).

Cuerpo argumentativo: es el desarrollo de la sustentación. En este apartado se presentan las pruebas, inferencias o argumentos que sirven para apoyar o refutar la tesis planteada en la introducción; es decir, se exponen las ideas y las formulaciones derivadas de la hipótesis, los argumentos demostrativos, la refutación de objeciones y, finalmente, se confirma la postura sostenida por el autor. El cuerpo argumentativo puede caracterizarse como estructura monologal (si es la voz de un solo sujeto) o estructura dialogada (múltiples sujetos con opiniones diversas, como en los debates).

Conclusión: presenta una síntesis de las ideas expuestas en el cuerpo argumentativo; brinda sugerencias o aportaciones pertinentes sobre el tema, así como las nuevas propuestas que deriven de la investigación, o de la refutación de la tesis. Puede presentarse de varias formas:

Afirmación de una tesis. El contenido que desarrolla el autor se presta en su final a abstraer de los datos o ejemplos aducidos una idea general, explicativa del problema o de los fenómenos que se traten, la cual asume un rango de tesis.

Con carácter sugeridor. Este tipo de conclusiones se distinguen porque el escrito, si bien en el estadio final recoge en síntesis la idea sustancial de la exposición, no llega a hacer como definitivo su razonamiento o a completar su información. El autor apunta sugerencias para futuros trabajos, abriendo caminos hacia otras perspectivas antes de poner punto final a su propio texto.

4.4.5 Técnicas argumentativas.

Según Álvarez (2005), existen diferentes modos de presentar y llevar a cabo la argumentación. La más común es, según el orden de los componentes, ya sea por medio de la *deducción* (se inicia con la tesis y posteriormente con la argumentación) o la *inducción* (la tesis se expone después de los argumentos). Por otro lado, el argumentador, puede echar mano de estrategias que le permitirán sostener de manera eficaz su opinión, y concluir de manera verosímil.

Existen diversos tipos de argumentos, pero para efectos de esta investigación nos centraremos en cuatro tipos de argumentos: autoridad, datos y cifras, analogía o comparación y argumento de ejemplo.

- *Argumentos de autoridad:* es el argumento que toma como premisa la opinión de quien es considerado una «autoridad» en el tema, es decir, de alguien que es considerado un experto en la materia.

“tenemos que confiar en otros — personas, organizaciones u obras de referencia más documentadas — para que nos expliquen gran parte de lo que necesitamos saber sobre el mundo” Weston (2005).

Ejemplo de argumento de autoridad utilizado en el posttest:

“Al respecto, Jorge González Manen, advierte que son los niños y adolescentes los más indefensos ante los efectos de la publicidad y advierte que sus contenidos deberían de estar más regulados por las autoridades de cada país con el propósito de evitar que ellos sean expuestos a la manipulación de este tipo de mensajes”

- *Argumentos basados en datos y cifras:* En este caso la información es irrefutable, pues descansa en hechos demostrables o en datos estadísticos. Esto no significa que la tesis sea irrefutable, sólo que los datos o hechos en que se sostiene su argumentación pueden serlo

Ejemplo de argumento de datos y cifras utilizado en el posttest:

“Según estudios norteamericanos, se emiten 23 publicidades por cada hora de programación televisiva, que sugieren cereales, galletas, comidas rápidas, refrescos y golosinas. Ese excesivo número de anuncios comerciales que sugieren alimentos está relacionado con la obesidad infantil”

- *Argumentos basados en la analogía o comparación:* estos argumentos buscan comparar o relacionar entre dos o más razones, ideas, conceptos, datos; es decir, buscar la similitud entre diferentes situaciones o eventos.

Ejemplo de argumento basado en analogía o comparación utilizado en el pretest:

“Así, las personas de nivel cultural alto suelen ver programas de actualidad, informativos, deportes y concursos; mientras que los que presentan un nivel de educación bajo, ven, sobre todo, series, películas y programas infantiles.”

- *Argumento de ejemplo:* definido por Weston (2005), como los argumentos que ilustran casos particulares, la información es irrefutable, pues descansa en hechos demostrables, ofrecen ejemplos en apoyo a una generalización, por lo general a una premisa a ser sustentada.

Argumento de ejemplo utilizado en el postest

“Un ejemplo evidente para esta afirmación es que los fabricantes de juguetes ganan millones cada año por lanzar al mercado sus productos para niños”

4.4.6 Las secuencias argumentativas.

Martínez (2002), afirma que es importante asumir el reto de enseñar estrategias discursivas dirigidas a convencer y a persuadir de manera clara y franca para aprovechar la posibilidad de ofrecer recursos que permitan resolver problemas, negociar conflictos e incluso

canalizar actitudes a través de la palabra. Los procedimientos argumentativos pueden servir como una estrategia para inducir al aprendizaje y hacer cambiar de opinión, como también para promover el compromiso, por supuesto, puede también servir para ahondar o polarizar diferencias en un conflicto (p.165).

El aprendizaje y la enseñanza de textos argumentativos, se debe realizar a través de estrategias no solo que desarrollen procesos del lenguaje sino que además incentiven alternativas para resolución de conflictos y una convivencia sana.

Según Martínez (2002), existen algunos Tipos de secuencias argumentativas, que en general destacan las siguientes estrategias discursivas que buscan movilizar los procesos cognitivos:

La deducción: generalmente ofrece un movimiento discursivo de lo general a lo particular. Está estrechamente vinculado a la lógica y a la demostración; el razonamiento causal, tiene la imagen del procedimiento experimental donde se especifican las causas y las consecuencias. Goza de gran credibilidad en las ciencias; la *dialéctica*: puesta en situación tanto de la tesis como de la antítesis para establecer relaciones que se ponen en consideración para ser analizadas. Generalmente se deja la conclusión al lector o interlocutor.

La inducción: se caracteriza porque se fundamenta en la enumeración de casos singulares para llegar a una regla general (p.167). De esta manera, se integran al texto, según el objetivo propuesto y cada uno de ellas deriva otros componentes como en la deducción los

silogismos y los sorites; en el razonamiento causal la argumentación pragmática y la justificación por la causa; en el razonamiento dialéctico se integra la contradicción y síntesis y la filosofía dialogada; y la inducción se compone de generalización, ilustración y modelo.

4.5 Secuencia didáctica: retos del trabajo por proyectos

Una secuencia didáctica es un conjunto de actividades organizadas en orden gradual y secuencial que intentan resolver una necesidad educativa del orden cognitivo, procedimental o actitudinal. Es una herramienta pedagógica de gran impacto en la medida en que asume el proceso de enseñanza-aprendizaje como una construcción colectiva, donde participan activamente tanto el maestro como los estudiantes. Así mismo, genera espacios de diálogo, reflexión y crítica frente a las prácticas pedagógicas, dando valor preponderante al proceso individual de aprendizaje de cada estudiante así como a los intereses particulares de un grupo determinado, que puede ser un aula de clases o toda una comunidad educativa.

Rincón (2007), define la secuencia didáctica como un ciclo orientado a la realización de una tarea específica, que sirve como principio y fin para lograr unos objetivos concretos a través del desarrollo de una serie de actividades. Esta definición va de la mano con la concepción que al respecto tiene Camps (2003), para quien este tipo de trabajo por proyectos consiste “en hacer algo (una carta, una revista, un manual, etc.) y aprender hacer y aprender sobre lo que se hace con la ayuda de instrumentos diversos” (p.38). En este sentido, es preciso aclarar que las actividades que integran la totalidad de una SD deben estar orientadas al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, tanto en el “*saber*”, como en el “*saber hacer*” y el “*ser*”.

Esto implica que el maestro debe alcanzar una serie de retos que le permitirán el éxito de su trabajo didáctico. Tal y como lo señalan Camargo, Uribe y Caro (2008), miembros del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y Literatura, es importante que el maestro tenga en control desde la planeación, durante la ejecución y, finalmente, en la evaluación del proceso, de manera que el trabajo se asuma desde una perspectiva crítica y reflexiva. Para eso, es importante analizar las características que los autores resaltan como indispensables en el trabajo de secuencias didácticas: coherencia, flexibilidad e interdisciplinariedad.

Se habla de *coherencia*, cuando todas las partes de la secuencia didáctica guardan una relación de sentido y significatividad. El maestro debe asegurar que nada falta y nada sobra en la ejecución de las actividades; incluso, con una actitud crítica y responsable, podrá ajustar el diseño inicial según las necesidades que surjan en el trabajo diario. La coherencia es uno de los temas a los que Camps (2003), le da mayor protagonismo, porque tanto objetivos, como plan de acción y evaluación deben estar interconectados en función de los logros a alcanzar.

Por otro lado, la *flexibilidad* da cuenta del carácter abierto, crítico, reflexivo y analítico que alcanza el trabajo por proyectos, en la medida en que el conjunto inicial de actividades podría ser modificado en el transcurso de la ejecución cuando se detecten nuevas necesidades o, de manera más práctica, el maestro considera que su modificación podría mejorar el desempeño de la misma. En ese sentido, la evaluación periódica juega un papel importante porque permite medir el nivel de incidencia de la secuencia didáctica en cada uno de sus momentos.

La *interdisciplinariedad*, alude a la capacidad de interrelacionar las actividades con otras áreas del conocimiento. A pesar de no ser un elemento obligatorio, sí podría generar mayor impacto un proyecto que atienda las necesidades de un grupo de estudiantes en varios campos del saber y más en el área de lenguaje que por su naturaleza, es transversal a todo el conocimiento humano y no se limite solo al estudio epistemológico metalingüístico.

Por todas estas razones, Rincón (2007), argumenta la importancia de las secuencias didácticas en la enseñanza del lenguaje, básicamente, porque integran “la enseñanza y el aprendizaje tanto de los procedimientos lingüísticos y discursivos ligados a los géneros, usos, quehaceres del lector o del productor de textos, con los contenidos conceptuales que se considere pueden apoyar y potencializar la competencia necesaria para participar en situaciones comunicativas complejas”. Planteado así, el trabajo por proyectos permitiría acercar la enseñanza del lenguaje a las prácticas sociales a las que se refería Lerner, y que se han estudiado anteriormente.

Una secuencia didáctica debe partir de la intervención plena, justificada y reflexiva del docente, que identifica una necesidad particular en el aula de clases o simplemente busca articular los conocimientos en función del contexto inmediato de los estudiantes. Por eso, es importante definir muy bien los objetivos del trabajo así como la justificación del proyecto, porque a partir de allí, es que se empiezan a articular las demás actividades. Como se trata de desarrollar en el estudiante competencias, en este caso particular, competencias comunicativas, el maestro debe vincular en los contenidos conceptuales, los procedimentales y actitudinales.

La elección de la metodología será fundamental para garantizar el éxito del proyecto, puesto que le permitirá definir en primera instancia el enfoque educativo sobre el cual se inscribe la propuesta y seguidamente los métodos de enseñanza (inductivos, deductivos...), sino que establecerá los roles y funciones que cumplirán los participantes del proyecto. Si bien, hay quienes consideran que las secuencias didácticas pueden ser examinadas desde todos los modelos, incluidos los más tradicionales, el maestro debe buscar que el estudiante juegue un papel protagónico dentro de la construcción de su propio conocimiento para que dé sentido y valor a las actividades que enmarcan el proyecto.

La evaluación será un elemento esencial de la metodología porque tendrá no solo la función de seguimiento y comprobación de los resultados, sino que le permitirá establecer adecuaciones y modificaciones en el momento pertinente, realizando seguimientos, cambios y transformaciones al proceso educativo.

Por último, basta con referenciar los recursos (escolares, tecnológicos, simbólicos, físico...) que se necesitan para el desarrollo de la secuencia didáctica; es fundamental, en este sentido, que el docente seleccione instrumentos o materiales de fácil adquisición por parte de sus estudiantes, porque sabrá que de ello depende el normal desarrollo de las actividades. Según Camps (2003), una secuencia didáctica se desarrolla en tres fases, que responden a unos objetivos específicos y que se denominan: presentación, desarrollo o práctica y evaluación.

Fase de presentación.

Es un momento de iniciación, preparación e introducción. Según Camps (2003), el docente buscará que el estudiante conozca el propósito de la secuencia didáctica no solo para que se asuma como parte esencial y protagonista de la misma, sino para que active sus esquemas de conocimientos que le permitan una mejor relación de aprendizaje con la nueva información.

En este sentido, resulta fundamental que el maestro conozca el estado actual de sus estudiantes relacionando la experiencia literaria, enciclopédica y vivencial con las actividades de la secuencia didáctica, a fin de interconectar su pasado cognitivo, con el presente académico. Asimismo, pondrá en consideración el conjunto de actividades para establecer metas conjuntas que servirán como indicadores de evaluación tanto de los estudiantes, como de la secuencia didáctica en sí.

Fase de desarrollo.

A partir de esa fase, el estudiante entra en contacto con la información y los saberes. Para llegar a ese resultado concreto de la secuencia didáctica, Camps (2003) parte de la disposición del maestro y de la actitud del estudiante por conocer determinados fenómenos, aprender algunos conceptos y adquirir conocimientos relativos al objeto de estudio, que le permitirán desempeñarse en la tarea con total propiedad. En el caso de una secuencia didáctica sobre la comprensión de textos argumentativos, se espera que el estudiante no solo aprenda técnicas de lectura y comprensión, sino que además esté en capacidad de diferenciar un texto argumentativo

a través de marcas textuales, lingüísticas y literarias que lo particularizan frente a otras formas de escritura. Es fundamental en el trabajo por proyectos, que el estudiante sienta la necesidad, o por lo menos, que comprenda la importancia de esos saberes en función del trabajo pedagógico que se está desarrollando, para que dé valor y significado a las actividades de la secuencia didáctica.

Los conocimientos y destrezas adquiridas pasarán a un plano práctico con un conjunto de actividades y ejercicios que les permitirá reforzar esos saberes y aprehenderlos como esquemas nuevos de conocimiento. Se trata de ejercicios de producción, donde el estudiante sentirá la necesidad de acudir a la información presentada previamente para dar solución y desarrollo. Por lo tanto, podrían ser ejercicios de respuesta cerrada, de repetición e incluso mecánicos, porque su finalidad última será la preparación para la fase final o de evaluación. Es fundamental, que la evaluación sirva como referencia para medir el impacto de las actividades o la necesidad de replantear los contenidos o metodologías.

Fase de evaluación

Es el punto culminante de la secuencia didáctica, donde el estudiante dará cuenta de lo aprendido a través de la realización de actividades de aplicación que permitan medir el impacto del proyecto, preferiblemente, acercando el lenguaje a sus prácticas sociales. Al ser el estadio final, el maestro deberá corroborar la hipótesis inicial y establecer el nivel de impacto y pertinencia de la secuencia didáctica como herramienta pedagógica para la enseñanza del saber. Para ello, podrá acudir no solo a la evaluación, sino también a la autoevaluación y coevaluación como mecanismos de medición y reflexión.

El concepto de secuencia didáctica, es la organización de actividades interrelacionadas con un fin educativo, son estrategias globales, que integran las necesidades, intereses, contexto de un grupo particular y como ya se ha mencionado está adscrito a un enfoque y para este proyecto al comunicativo, que se relacionará a continuación.

4.6 El enfoque comunicativo

Hablar del enfoque comunicativo en los estudios del lenguaje y más específicamente en la comprensión lectora, es referirse al conjunto de planteamientos, tanto metodológicos como didácticos, que contribuyeron a reconocer el valor del texto como unidad básica de la comunicación y a tener en cuenta las distintas variables que, interna o externamente, afectan la producción e interpretación de enunciados. Esto implica que el lenguaje oral y escrito debe abordarse en situaciones auténticas, con interlocutores reales y en contextos significativos que permitan analizar, comprender y estudiar sus verdaderas funciones.

Desde una perspectiva histórica, el enfoque comunicativo pone en cuestión los modelos tradicionales que imperaban los estudios del lenguaje, así como las estrategias pedagógicas que se empleaban en la escuela para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Antes de la consolidación de algunas disciplinas lingüísticas como la gramática textual, la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística, el objeto de estudio del lenguaje eran las palabras y oraciones aisladas, desprovistas de su contexto natural y social, tal como las empleaban los estructuralistas.

Skinner (1957), por ejemplo, planteaba que el aprendizaje de la lengua se reducía a la adquisición de un conjunto de hábitos. Y en esta misma línea, los maestros se encargaban de que sus estudiantes ejercitaran la construcción correcta de frases sueltas con las que desarrollarían sus habilidades comunicativas. Evidentemente, el enfoque comunicativo cuestiona esos paradigmas en la medida en que se asume el lenguaje como entidad viva, flexible y cambiante que, más que la reiteración fría y calculada de frases, asume que el estudiante debe conocer las reglas pero también aprender a usarlas y, para ello, necesita recurrir a contextos reales de comunicación.

Los aportes de la Gramática Generativa Transformacional fueron fundamentales para el desarrollo de este enfoque, en la medida en que diferenció la competencia lingüística como un saber innato e inconsciente del sistema general de la lengua, con la actuación, que es el uso real que dan los sujetos, en situaciones concretas, a ese sistema de signos. Más adelante, Hymes (1996), ampliando los conceptos de Chomsky, hablaría de una competencia comunicativa que implica no solo el saber gramatical, sino las habilidades del sujeto para adecuarse a situaciones determinadas, a contextos específicos o a interlocutores particulares.

En este sentido, la didáctica del lenguaje en las escuelas tomó un giro significativo: le sumó a la enseñanza de la competencia lingüística, el desarrollo de habilidades cognitivas para alcanzar una competencia comunicativa que, según apuntan Canale y Swain (1996), se compone por lo menos de una competencia gramatical, una competencia sociolingüística y otras estrategias de comunicación. Uno de los primeros objetivos del enfoque es, según los autores, *“facilitar la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por el aprendiz”*.

En la subcompetencia gramatical se integran los saberes en torno a las reglas morfológicas, sintácticas y semánticas de las oraciones. Su conocimiento permitiría a los estudiantes la comprensión e interpretación de los significados literales de un texto. En lo referente a lo sociolingüístico, el estudiante aplicará las normas sociales, culturales y discursivas que rigen el uso de la lengua. Así, tendrá las habilidades para entender un enunciado a partir de los factores que influyeron en su producción (contexto del autor, coyunturas sociales o políticas...) e interpretación (experiencia personal, conocimientos sobre el tema...).

Esto implica, por ejemplo, comprender la pertinencia de los géneros y tipos de texto en situaciones particulares y con base en necesidades de comunicación específicas; la manera en como el autor conecta ideas a través de reglas de coherencia y cohesión y la construcciones que hace del *ethos* y del *pathos*. Esto conlleva al conocimiento de técnicas discursivas, también necesarias en todo acto comunicativo.

Por último, en lo que atañe a las estrategias de comunicación, los autores las asumen como los caminos que debe tomar el interlocutor para compensar las rupturas en la comunicación, o los conocimientos necesarios para desempeñarse como buen actor del lenguaje (por ejemplo, cómo identificar una ironía, cómo actuar según el rol social representado...).

Ahora, es necesario detallar cómo el enfoque comunicativo le aportaría valor a una secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora. En este sentido, el panorama que propone Hymes (1971), es el establecimiento de un enfoque que se ocupara de

investigar las reglas de uso de una lengua en su medio natural, es decir, en los diversos contextos sociosituacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Hymes (1996), afirma que “el contexto natural es bien significativo, porque al momento de hablar de la competencia comunicativa, a la que apunta este enfoque, dice que el niño, al adquirirla, es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de los otros” (p.68), es decir, propone la participación activa de un sujeto que se asume como parte del proceso de comunicación pero, a su vez, evalúa la manera en que intervienen los demás, por ejemplo. Ese lector activo, capaz de abordar textos completos, de identificar las ideas del autor y contrastarlas con las propias, sin limitaciones ni temores, es al que apunta un trabajo desde este enfoque.

Pilleux (2003, p.143) cita a Hymes (1971), quien propone el concepto de la situación comunicativa a través del modelo *speaking*, donde cada letra representa un concepto de análisis:

Cuadro 3. Concepto de análisis – situación comunicativa

Concepto de análisis – situación comunicativa	
S= (setting)	Situación
P= (participants)	Participantes
E = (ends)	Finalidades
A = (acts)	Actos
K = (key)	Tono
I = (instrumentalities)	Instrumentos
N = (norms)	Normas
G = (genre)	Género

Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, las que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso? Estas se pueden detallar de la siguiente manera: S = *Situación*. Responde a la pregunta ¿dónde y cuándo?, comprende la situación de habla, lugar, tiempo y todo lo que la caracteriza desde un punto de vista material: una fiesta, un discurso, una clase. También incluye el evento de habla como parte menor de la situación de habla.

P = *Participantes*. Responde a las preguntas ¿quién y a quién?, e incluye a las personas que interactúan lingüísticamente: emisor e interlocutor, como asimismo a las personas que participan en el evento de habla e influyen en su desarrollo debido a su presencia.

E = *Finalidades*. Responde a la pregunta ¿para qué? Este punto, según mi criterio, podría también ser incluido dentro de la denominada competencia *pragmática*, ya que tiene que ver con las intenciones del hablante al decir algo y con los resultados que espera obtener como consecuencia de ese "decir algo".

A = *Actos*. Responde a la pregunta ¿qué?, y se expresa a la vez como contenido del mensaje (tópico o tema abordado) y su forma, esto es, el estilo de expresión.

K = *Tono*. Responde a la pregunta ¿cómo? y expresa la forma o espíritu con que se ejecuta el acto. Un mismo enunciado, desde el punto de vista gramatical, puede variar su

significado si se lo quiere expresar en serio, como una broma o como un sarcasmo. En este último caso anulando su significado semántico original.

I = *Instrumentos*. Responde a la pregunta ¿de qué manera?, y tiene dos componentes: los canales y las formas de las palabras. El canal puede ser oral (canto, discurso, silbido, el llanto...), la escritura, el lenguaje no verbal. En cuanto a la forma de las palabras, se toma en consideración su *diacronía*, ‘botica’ por ‘farmacia’, por ejemplo; su especialización o uso.

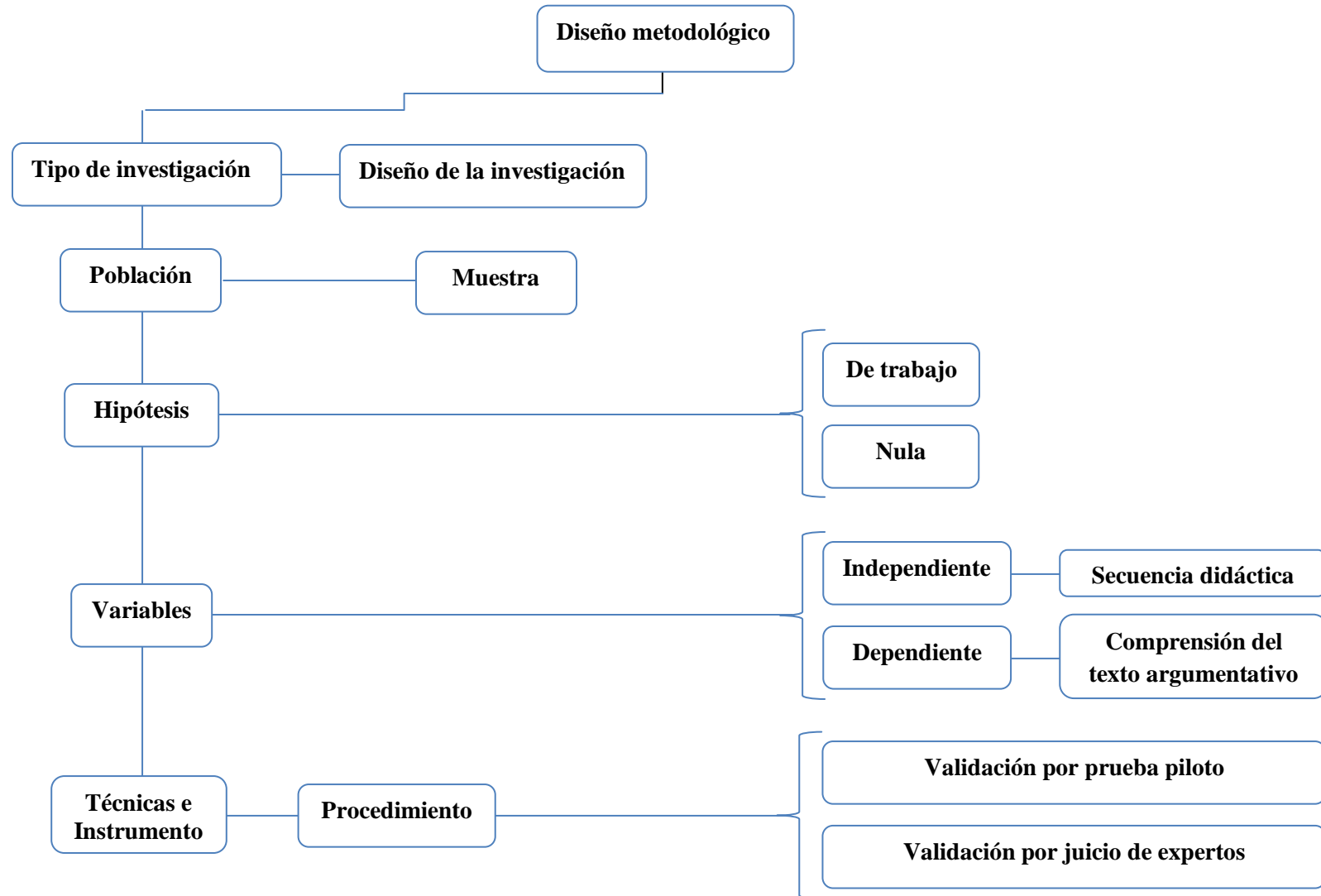
N = *Normas*. Responde a la pregunta ¿qué creencias?, y comprende las normas de interacción y las de interpretación. Las primeras tienen que ver con los mecanismos de regulación interaccional, o rituales: cuándo dirigir la palabra, cuándo interrumpir a alguien, duración de los turnos. Las segundas involucran todo el sistema de creencias de una comunidad, que son transmitidas y recibidas ajustándose al sistema de representaciones y costumbres socioculturales.

G = *Género*. Responde a la pregunta ¿qué tipo de discurso? y se aplica a categorías tales como poemas, proverbios, mitos, discurso solemne, rezos, editoriales, cartas al Director...

Por lo anterior, se hace necesario que el aula de clase se convierta en un escenario natural de interacción, donde el maestro recree situaciones reales y verosímiles, donde los estudiantes dialoguen con sus compañeros, con el docente y con los textos (que además deben responder a sus intereses), de esta manera se estaría apuntando a la consolidación de medios comunicativos

funcionales, con intenciones y finalidades claras, que permitirían el desarrollo de habilidades comunicativas válidas en todos los contextos.

Cuadro 4. Diseño metodológico



5. Marco metodológico

5.1 Tipo de investigación

La presente investigación se encuentra enfocada en el paradigma cuantitativo, en el cual, según d'Ancona (1999), existe una metodología que busca cuantificar datos con una medición objetiva de los hechos sociales estudiados y una recogida de información estructurada y sistemática. Su análisis será de una forma estadística, con el fin de cuantificar la realidad social.

También se puede sustentar, que es una investigación cuantitativa desde el planteamiento de Imbernón (2002), quien afirma que “el investigador manipula deliberadamente las variables, siempre se produce una provocación del fenómeno por parte del investigador, con la finalidad de observarlo y medirlo” también añade, que lo importante es la experiencia sensible, lo empírico que se puede manipular, e intentar buscar las causas de los efectos para una posible generalización o replicación” (p.31), así se pretende describir y analizar las relaciones causales entre las actividades implementadas a través de la secuencia didáctica y los resultados en la comprensión de textos argumentativos por parte de los estudiantes objeto de estudio.

De esta forma lo que se pretende con esta investigación, es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de los textos argumentativos en estudiantes de grado 4° de EBP.

5.2 Diseño de la investigación

Esta es una investigación de tipo cuasi-experimental, lo que indica que no existe ninguna aleatorización en la selección del grupo de estudio; además es intragrupo, por que se comparan los resultados inicial – pre-test y final – pos-test, con la intención de determinar el nivel de desempeño de la comprensión del texto argumentativo.

5.3 Población

Estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Sagrada Familia del Municipio de Apía, Risaralda.

5.3.1 Muestra.

La investigación para la aplicación de la SD se realizó con niños y niñas del grado 4–B jornada de la tarde de educación básica primaria pertenecientes a la Institución Educativa Sagrada Familia del municipio de Apía - Risaralda, con edades que oscilan entre los 9 y 10 años de edad. La población de muestra es de 23 estudiantes: 11 hombres y 12 mujeres se seleccionó este grupo como muestra, ya que su intensidad horaria de cinco horas semanales en el área de lenguaje, está estratégicamente distribuida en dos bloques, dos días a la semana, lo cual facilita la planeación de las actividades para realizar la investigación. No se tiene en cuenta el rendimiento académico de esta población.

5.4 Hipótesis

5.4.1 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará significativamente al nivel de 0,05, la comprensión de los textos argumentativos, en estudiantes de grado 4° de EBP, de la Institución Educativa Sagrada Familia del Municipio de Apía.

5.4.2 Hipótesis nula.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la comprensión de los textos argumentativos, en estudiantes de grado 4° de EBP, de la Institución Educativa Sagrada Familia del Municipio de Apía.

5.5 Variables

5.5.1 Variable independiente: secuencia didáctica.

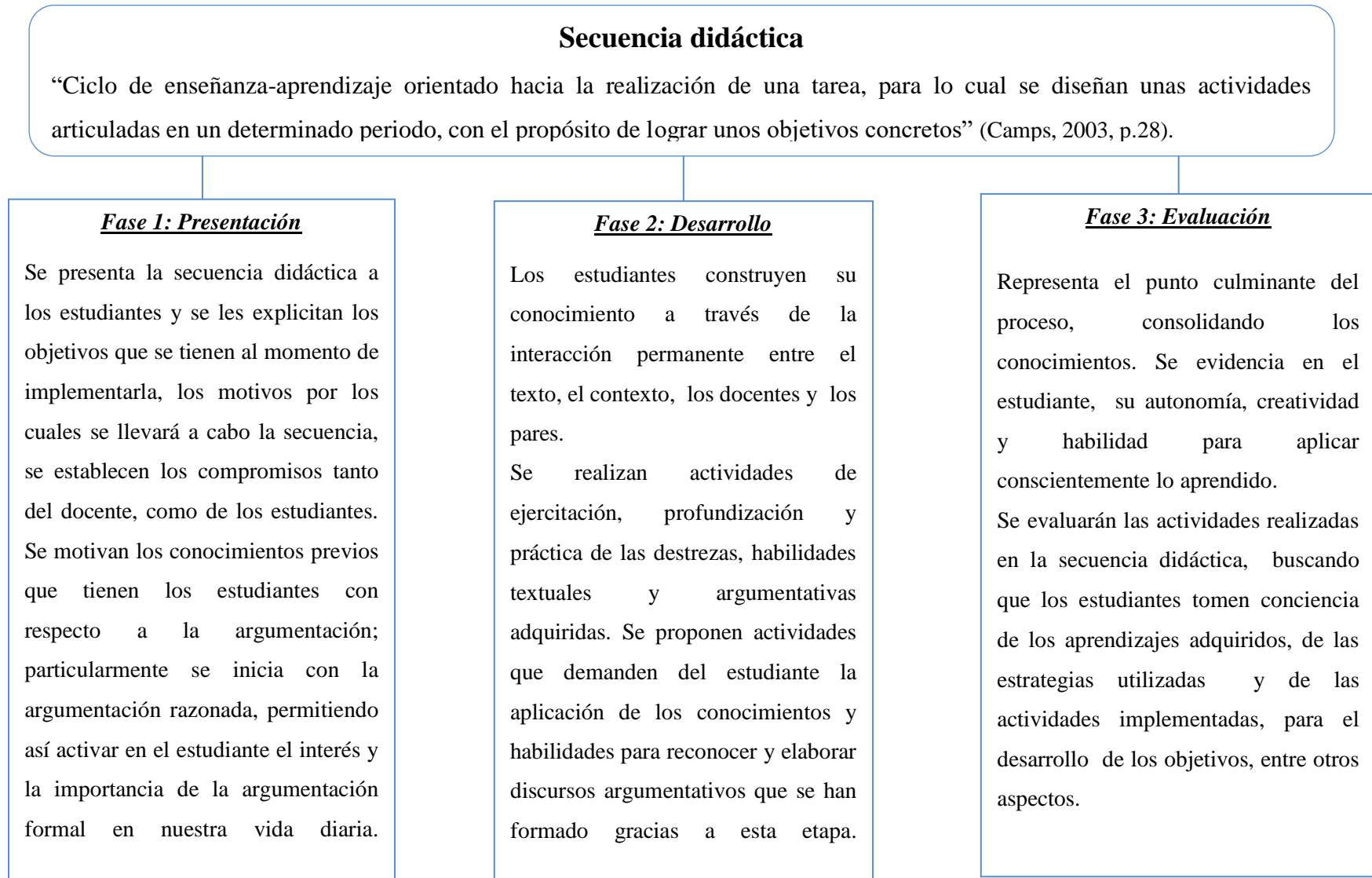
La secuencia didáctica en este caso, se propone como estrategia de enseñanza – aprendizaje, que tiene como objetivo, incidir en la comprensión de los textos argumentativos en estudiantes de grado 4° de EBP, mediante el desarrollo de actividades que permitan hacer explícitas las estrategias cognitivas en los procesos de comprensión lectora.

Rincón (2007), propone una definición de secuencia didáctica referida a un ciclo orientado a la realización de una tarea específica, que sirve como principio y fin para lograr unos objetivos concretos a través del desarrollo de una serie de actividades. En consonancia Camps agrega que este tipo de trabajo por proyectos consiste “*en hacer algo (una carta, una revista, un manual, etc.) y aprender hacer y aprender sobre lo que se hace con la ayuda de instrumentos diversos*” Camps (2003). En este orden de ideas, las actividades de una secuencia didáctica deben estar orientarse al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, tanto en el “*saber*”, como en el “*saber hacer*” y el “*ser*”; procesos susceptibles de valoración en nuestro sistema valorativo colombiano.

Este proyecto investigativo tiene un enfoque comunicativo, es decir, en contextos reales y naturales de aprendizaje, se encuentra articulado al proyecto institucional de democracia que tiene como propósito fundamental, formar estudiantes críticos y reflexivos del acontecer nacional con intención de influir propositivamente en las realidades sociales del municipio, del departamento y la nación; particularmente las actividades se relacionaron con la jornada electoral del 25 de octubre del presente año.

Para el desarrollo de esta investigación, se toma el postulado de Camps (2003), que define la secuencia didáctica (ver cuadro 5) como un “Ciclo de enseñanza-aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (p.28). La secuencia didáctica se organizó en tres etapas así: *presentación, desarrollo y evaluación*, las cuales se desarrollaron en diez sesiones pedagógicas, divididas en tres momentos y con acceso directo a

materiales individuales. Así mismo, cada sesión pedagógica constaba de: *inicio*, allí se presentaba la consigna pedagógica, el *desarrollo*, donde los estudiantes hacían el trabajo directo con cada uno de los textos propuestos y se incluía las conclusiones, por último, *el cierre* donde se les solicitaba responder de manera individual que dieran cuenta de lo aprendido, lo que más fácil les pareció hacer y lo que les generó más dificultad, justificando cada respuesta.

Cuadro 5. Variable independiente – secuencia didáctica

Cuadro 6. Operacionalización de la variable independiente

Definición	Fases	Indicadores
<p><u>Secuencia didáctica</u></p> <p>Definida por Camps (2003), como un ciclo de enseñanza-aprendizaje orientada hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.</p>	<p><u>Fase 1: Presentación</u></p> <p>Se presenta la secuencia didáctica a los estudiantes y se les explicitan los objetivos que se tienen al momento de implementarla, los motivos por los cuales se llevará a cabo la secuencia, se establecen los compromisos tanto del docente, como de los estudiantes. Se motivan los conocimientos previos que tienen los estudiantes con respecto a la argumentación; particularmente se inicia con la argumentación razonada, permitiendo así activar en el estudiante el interés y la importancia de la argumentación formal en nuestra vida diaria.</p>	<p>-Se dieron a conocer los propósitos de la secuencia didáctica.</p> <p>- Se establecieron acuerdos sobre la metodología, los aprendizajes y las responsabilidades.</p> <p>-Se construyeron hipótesis sobre los textos a trabajar.</p> <p>- Manifestaron interés por aprender sobre los textos.</p> <p>-Se comprometieron con el desarrollo de las actividades propuestas en la secuencia didáctica.</p>
	<p><u>Fase 2: Desarrollo</u></p> <p>Los estudiantes construyen su conocimiento a través de la interacción permanente entre el texto, el contexto, los docentes y los pares.</p> <p>Se realizan actividades de ejercitación, profundización y práctica de las</p>	<p>Los estudiantes:</p> <p>-Identificaron las características de cada una de las F.O.S: Tesis, argumentos (datos y cifras, comparación, autoridad, de ejemplo), conclusión y la situación comunicativo.</p>

	<p>destrezas, habilidades textuales y argumentativas adquiridas. Se proponen actividades que demanden del estudiante la aplicación de los conocimientos y habilidades para reconocer y elaborar discursos argumentativos que se han formado gracias a esta etapa.</p>	<p>-Elaboraron hipótesis y predicciones.</p> <p>-Participaron activamente en cada una de las actividades propuestas.</p> <p>-Interactuaron, para la construcción de nuevos conocimientos.</p> <p>-Reconocieron la intención comunicativa de los textos argumentativos.</p> <p>-Participaron, establecieron diferencias, comparaciones organizaron ideas, expresaron diferentes puntos de vista.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Fase 3: Evaluación</u></p> <p>Representa el punto culminante del proceso, consolidando los conocimientos. Se evidencia en el estudiante en su autonomía, creatividad y habilidad para aplicar conscientemente lo aprendido.</p> <p>Se evaluarán las actividades realizadas en la secuencia didáctica, buscando que los</p>	<p>Con la mediación del docente, se generaron nuevos conocimientos, a través de la interacción entre los mismos estudiantes en cada una de las sesiones.</p> <p>-Diferenciaron entre tesis, tipos de argumentos y conclusión.</p>

	<p>estudiantes tomen conciencia de los aprendizajes adquiridos, de las estrategias utilizadas y de las actividades implementadas, para desarrollo los objetivos, entre otros aspectos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocieron las voces presentes en el texto. -Reconocieron propósitos e intenciones del autor. -Identificaron el tema del texto. - Identificaron al posible lector de un texto. - Escribieron un texto argumentativo. - Reflexionaron acerca de lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, cuáles fueron las dificultades.
--	--	--

5.5.2 Variable dependiente: comprensión del texto argumentativo.

La variante dependiente es la comprensión del texto argumentativo, su estado se modifica dependiendo del influjo de la variable independiente (secuencia didáctica). En esta medida la comprensión textual es un efecto de la manipulación y aplicación de la secuencia didáctica como estrategia didáctica.

A continuación se hace una breve descripción de la forma como fue evaluada la situación de comunicación y la comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños:

Forma de organización estructural:

Tesis:

- Identifica la tesis-opinión o punto de vista del autor en el texto

Argumentos:

- Reconoce el argumento de autoridad en el texto
- Reconoce el argumento de ejemplo en el texto
- Reconoce el argumento de datos y cifras en el texto
- Reconoce el argumento de analogía y comparación en el texto

Conclusión:

- Identifica la conclusión o síntesis del texto

Situación de comunicación:

- Reconoce el autor del texto
- Reconoce la multiplicidad de voces en el texto ¿quién dice – qué dice?
- Identifica el tema del texto ¿de qué trata el texto?
- Identifica al posible lector del texto ¿a quién va dirigido el texto?, posibles lectores.
- Reconoce la intención que tiene el autor del texto ¿para qué se escribe el texto?

Cuadro 7. Operacionalización de la variable dependiente

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Índices	
<p>Comprensión del texto argumentativo</p> <p>Para Kintsch y Van Dijk (1978), la estructura de los textos está compuesta por una serie de significados oracionales o proposiciones unidas por medio de relaciones semánticas. Por lo tanto, para comprender, reconstruir y almacenar el significado del texto, el lector debe recuperar el sentido de las tres unidades estructurales: micro, macro y superestructura.</p> <p>Ahora bien, para asegurar la comprensión del texto argumentativo es necesario recuperar el orden global de la información a través del reconocimiento de elementos estructurales como la tesis, los argumentos y la conclusión (Martínez, 2002).</p>	<p>Forma de organización superestructural</p> <p>Según Van Dijk (1978), es un conjunto de categorías que establece el orden global de un texto, cuyas posibilidades de comunicación se basan en formatos convencionales logrados a través del desarrollo de los géneros discursivos y de los tipos de textos.</p> <p>Para Martínez (2002), la superestructura textual argumentativa establece el orden global de la información contando con elementos como:</p> <p><u>La tesis:</u> Se inicia con la identificación y la explicitación del tema o problema y una toma de posición.</p> <p><u>Los argumentos:</u> Propositiones articuladas que permiten sustentar, justificar o fundamentar la tesis.</p> <p><u>La conclusión:</u> Entregar una nueva información que parte de la cadena de argumentos, para dar validez a la tesis o generar nuevas reflexiones.</p>	Identifica la tesis-opinión o punto de vista del autor en el texto	presente	5
			ausente	3
		Reconoce el argumento de autoridad en el texto	presente	5
		Reconoce el argumento de ejemplo en el texto	presente	5
		Reconoce el argumento de datos y cifras en el texto	presente	5
		Reconoce el argumento de analogía y comparación en el texto	presente	5
			ausente	3
		Identifica la conclusión o síntesis del texto	presente	5
			ausente	3

Situación comunicativa Hymes (1971), afirma que este enfoque se ocupa de investigar las reglas de uso de una lengua en su medio natural, es decir, en los diversos contextos sociosituacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Hymes (1996), afirma que “el contexto natural es bien significativo, porque al momento de hablar de la competencia comunicativa, a la que apunta este enfoque, dice que el niño, al adquirirla, es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de los otros” (p.68),	Reconoce el autor del texto	presente	5
		ausente	3
	Reconoce la multiplicidad de voces en el texto ¿quién dice? ¿qué dice?	presente	5
		ausente	3
	Identifica el tema del texto ¿de qué trata el texto?	presente	5
		ausente	3
	Identifica al posible lector del texto ¿a quién va dirigido el texto?, posibles lectores	presente	5
		ausente	3
	Reconoce la intención que tiene el autor del texto ¿para qué se escribe el texto?	presente	5
		ausente	3

Fuente: Adaptado de Garzón, M (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de tic para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa ciencias del deporte y la recreación de la universidad tecnológica de Pereira*.

5.6 Técnicas e instrumentos

Para evaluar la comprensión lectora de los textos argumentativos y la situación comunicativa, se diseñó un cuestionario (anexo 2) cuyos ítems permitieron valorar la comprensión de los textos argumentativos de los niños de acuerdo a las siguientes dimensiones:

Forma de organización superestructural de la argumentación: tesis, argumentos, conclusión; tipos de argumentos: de autoridad, de ejemplo, datos y cifras, analogía y comparación en el texto; la situación de comunicación a través de: reconocimiento del autor del texto, reconocimiento de las voces del texto, identificación del tema del texto, a quién va dirigido el texto y la intención que tiene el autor del texto.

Es importante tener en cuenta, que se utilizó el mismo procedimiento para el pre-test y el pos-test, los textos utilizados para evaluar conservaron la misma estructura (anexo 2 y 3)

5.6.1 Procedimientos.

Criterios técnicos de validez y confiabilidad, de los instrumentos utilizados para valorar la variable dependiente.

5.6.1.1 *Validación por prueba piloto.*

La prueba de comprensión fue piloteada con 25 estudiantes de la institución educativa Sagrada Familia del Municipio de Apía, quienes cursaron el grado 4-A en el primer semestre del año 2015 con características similares a los niños de la muestra.

Teniendo en cuenta esta aplicación de la prueba piloto, se realizaron los ajustes necesarios para el desarrollo de esta investigación.

5.6.1.2 *Validación por juicio de expertos.*

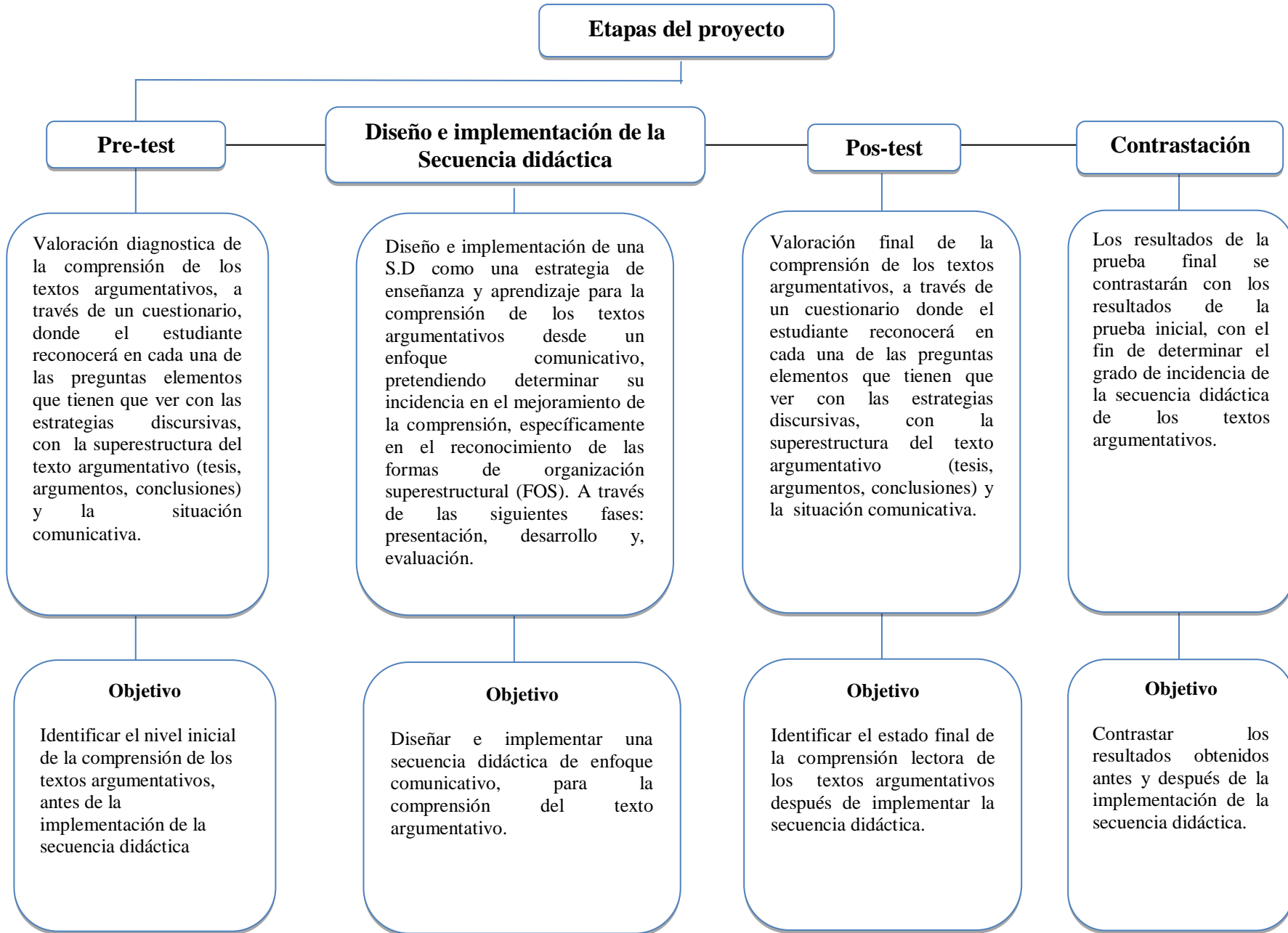
Una vez realizados los primeros ajustes a los instrumentos, estos se enviaron a dos expertos en didáctica del lenguaje: Yenny Quintero Arango – Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira; Daniel Mauricio Guerra Narváez – Licenciado en Español y Literatura y Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Los expertos coincidieron en reconocer la validez de los instrumentos y la rejilla, para evaluar los elementos del texto argumentativo y la intención comunicativa de los textos argumentativos.

5.7 Etapas del proyecto

El proyecto investigativo se desarrolló en cuatro etapas como se describe en el siguiente cuadro:

Cuadro 8. Etapas del proyecto



6. Presentación y análisis de los resultados

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos en la investigación, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de grado 4° de EBP de la Institución Educativa Sagrada Familia del Municipio de Apía, Risaralda.

Los resultados obtenidos, se presentaron ordenados, para cada una de las dimensiones de la comprensión de los textos argumentativos, trabajados en la secuencia didáctica (situación de comunicación y la forma de organización superestructural - FOS). Este análisis se desarrolló, teniendo en cuenta los resultados del grupo de estudio.

Se explicará inicialmente la estructura semántica del texto argumentativo, desde el planteamiento de Martínez (2002), particularmente para la comprensión de textos argumentativos a partir de la superestructura y la validación de la hipótesis, es decir, reconocer la estructura formal del texto argumentativo (tesis, argumentos y conclusión). Luego, se presentarán los aspectos que conforman la situación comunicativa (autor, voces, tema, lector e intención) igualmente sustentados teóricamente por Cassany (1999) y Hymes (1978), para que sirvan de referente en la interpretación de los resultados en cada una de las dimensiones, en lo que corresponde a la comprensión lectora desde un enfoque comunicativo.

Posteriormente, se hará una descripción detallada de los porcentajes resultantes, en cada una de las gráficas por dimensión, analizando los datos y teniendo en cuenta las actividades

desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica, que de alguna manera, pudieron incidir en las transformaciones evidenciadas en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes.

Es pertinente aclarar que para el análisis e interpretación de la información, se aplicó la estadística inferencial, utilizada para probar hipótesis, haciendo uso de la distribución —T— student relacionada, que se aplica a diseños experimentales con dos condiciones: cuando se estudia una variable independiente, en este caso la secuencia didáctica y cuando los mismos sujetos se desempeñan en ambas condiciones como lo son pre-test y post-test, con el fin de probar la validez de la hipótesis de trabajo, o en caso contrario rechazarla, (Hopkins y Glass 1997), es decir, que la media del post-test es igual a la media del pre-test, contrastándola con un nivel de significación establecido a priori, en este caso 0,05. (Downie y Heath, 1973).

Tabla 1. Análisis prueba Kolmogorov - Smirnov

Prueba de Kolmogorov - Smirnov para una muestra			
		Pretest	Postest
N		13	13
Parámetros normales	Media	0,4131	0,8869
	Desviación estándar	0,20544	0,18006
Máximas diferencias extremas	Absoluta	0,254	0,350
	Positivo	0,254	0,265
	Negativo	-0,139	-0,350
Estadístico de prueba		0,254	0,350
Sig. asintótica (bilateral)		0,021	0,000

De acuerdo a la prueba de Kolmogorov - Smirnov los datos provienen de una distribución normalmente incluidos, por tanto se puede aplicar la prueba t-student para muestras emparejadas.

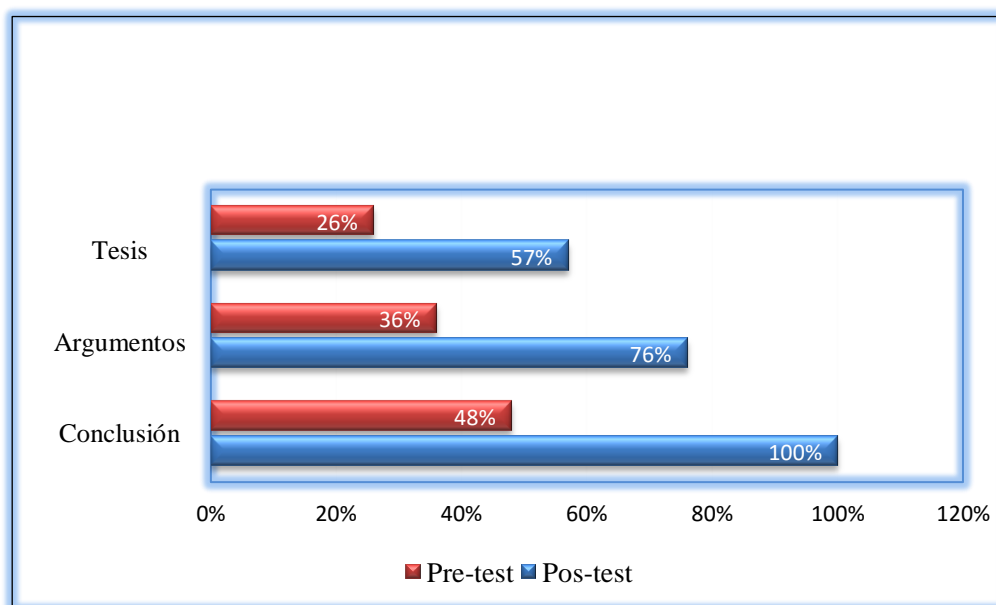
Tabla 2. Estadísticas de pruebas emparejadas

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Posttest	0,8869	13	0,18006	0,04994
	Pretest	0,4131	13	0,20544	0,05698

Tabla 3. Prueba de muestras emparejadas

Prueba de muestras emparejadas									
Diferencias emparejadas									
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	Posttest pretest	0,47385	0,21298	0,05907	0,34515	0,60255	8,022	12	0,000

El p valor es igual a 0, quiere decir que hay diferencia significativa entre el pretest y el posttest. En el posttest hay mejor rendimiento que en el pretest.

Figura 1. Análisis – estructura semántica del texto argumentativo

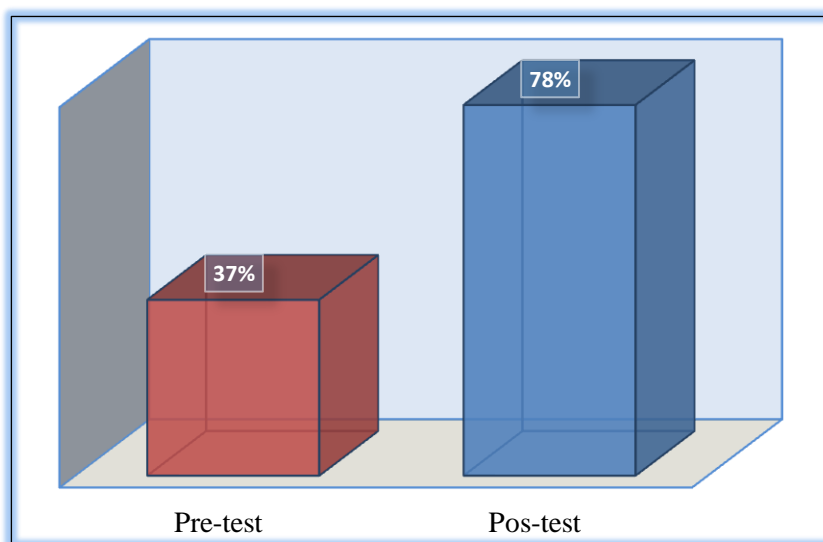
En la Figura N° 1 se presentan los resultados del pretest y postest para la primera dimensión analizada denominada estructura semántica del texto argumentativo F.O.S, definida por Dijk y Kintsch (1980), como la estructura formal que representan las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es la arquitectura reconocible que caracteriza una macroestructura, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar las ideas o temas: organiza las secuencias de oraciones y les asigna una función específica en la expresión, en este caso particular: Introducción-tesis, desarrollo- argumentos y conclusión.

En el pretest, solo el 26% de los estudiantes lograron identificar la tesis, mientras que en el postest el 57% la identificaron, se observa que hubo un incremento del 31% después de implementar la secuencia didáctica.

En los argumentos el 36% de los estudiantes los logran identificar, mientras que en el postest el 76% de los estudiantes los identifican; para esta categoría se nota un aumento del 40% después de implementar la secuencia didáctica.

En la conclusión, se observa que en el pretest solo el 48% de los estudiantes la identifican, ya en el postest el 100% de los estudiantes la lograron identificar. Este aumento tan considerable, se debe a las actividades realizadas durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Figura 2. Análisis general del grupo - F.O.S



La figura N° 2. Muestra los resultados generales del grupo, obtenidos de la Forma de Organización Superestructural, que corresponde al conjunto de categorías que establece el orden global de un texto, en esta figura están involucradas la tesis, que según la (UNAM, 2010), se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis, exposición ordenada de los hechos o datos. Los argumentos deben ser claros, pertinentes, suficientes y verdaderos. También deben ser coherentes, estar ordenados y expresados de acuerdo con la importancia que se les quiera dar. (UNAM, 2010, p.4).

Según Álvarez (2005), la conclusión, presenta una síntesis de las ideas expuestas en el cuerpo argumentativo, brinda sugerencias o aportaciones pertinentes sobre el tema, así como las nuevas propuestas que deriven de la investigación o de la refutación de la tesis. Para el pretest el 37% de los estudiantes reconocieron la arquitectura del texto, identificando cada una de sus partes ya arriba descritas, mientras que en el posttest el 78% de los estudiantes reconoció la Forma de Organización Superestructural del texto argumentativo, es decir, hubo un incremento

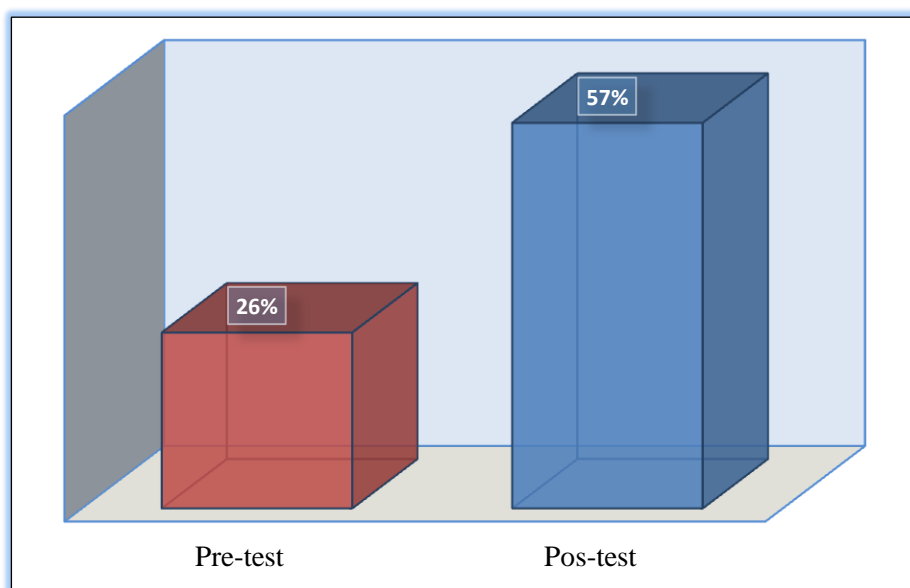
del 41% de estudiantes que respondieron acertadamente a las preguntas en donde se identificaban plenamente introducción, tesis, argumentos y conclusiones; esto quiere decir que el grupo de estudiantes identifica muy bien dentro del texto la idea propuesta por el autor, sabe que argumentos o que evidencias o pruebas utiliza para reafirmar esa idea y lograr convencer o persuadir para conseguir a través de la progresión temática llegar a una conclusión.

Este incremento tan considerable está relacionado estrechamente a las actividades 6 y 7 desarrolladas en la secuencia didáctica que tenían como propósito comprender y analizar la estructura formal de los textos argumentativos: intención del autor, qué dice el autor, cómo lo dice, que recursos discursivos utiliza el autor para decir lo que dice y a que conclusión llega; específicamente en el texto del pretest “La influencia negativa de la publicidad televisiva en los niños” exponía la vulnerabilidad de los niños y jóvenes a la influencia de la publicidad televisiva y para esto utilizaba diferentes estrategias argumentativas para mostrar y evidenciar las situaciones de peligro que corren los niños por estar expuestos tantas horas frente a la pantalla del televisor sin el debido acompañamiento de los padres y adultos responsables, también denota el texto de la serie de complejos y condicionamientos comportamentales si no se hace el debido acompañamiento, pero sobre todo enuncia la necesidad de tomar medidas para controlar esta influencia negativa de la publicidad televisiva.

La secuencia también aporta estrategias de lectura al estudiante para enfrentarse a generar el mayor número de hipótesis que con el desarrollo de una lectura altamente significativa podrá resolver y llegar a conclusiones cada vez más acertadas, preguntas evocativas y de orden superior identifican y explican el tema y los subtemas del texto con el propósito de hacerlo más

interactivo y de conocimiento profundo, el estudiante reconoce que la información propuesta en el texto genera mayor conocimiento y que es solo significativa para la resolución de una tarea; utiliza la información nueva para integrarla a sus saberes previos para relacionarla, compararla e integrarla a la realidad comunicativa.

Figura 3. Análisis – tesis



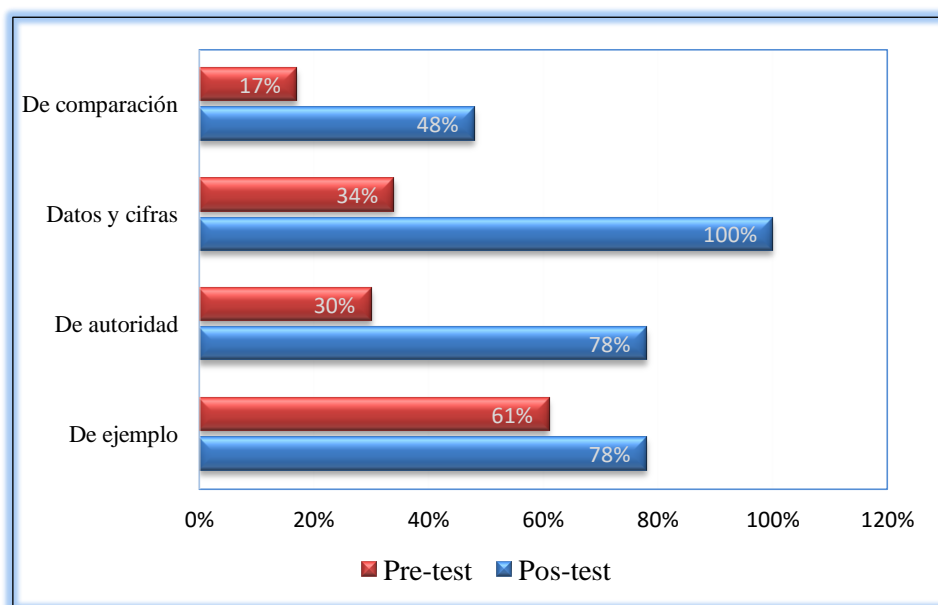
La figura N° 3 muestran los resultados de la tesis. Definida por Perelman (2001), como la idea fundamental en torno a la que se reflexiona y se presentan estrategias argumentativas necesarias para respaldarla. En la figura se puede evidenciar que en el pretest tan solo el 26% de los estudiantes logró identificar la tesis, teniendo en cuenta que la pregunta del cuestionario inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis.

Ya en el postest un 57% de los estudiantes lograron identificar la tesis presente en el texto. La pregunta para identificar la tesis en el postest conserva la misma estructura que la del pretest, logrando identificar el tema o problema, una toma de posición o formulación de la tesis,

relacionándola estrechamente con el tema, siendo pertinente; no hay que olvidar que de lo que se trata es de convencer a nuestro lector o receptor. La pregunta se caracteriza plenamente con una serie de atributos como: Se identifica fácilmente, porque se trata de una oración afirmativa breve y contundente, está escrita en forma clara, pues se intenta evitar cualquier lenguaje ambiguo, inconsistente o demasiado abstracto, es directa, dado que debe responder al problema planteado, es defendible, ya que proporciona razones buenas y contundentes a una posición, es original y creíble, se pretende que sea verdadera para el autor, en virtud de que se trata de su punto de vista, no se parece a otra, son sus ideas. Un ejemplo muy claro, es la pregunta N° 6 del posttest utilizada para el análisis de esta categoría.

Contrastando los resultados obtenidos en el pretest y en el posttest, se observa que hubo un incremento del 31% después de la implementación de la secuencia didáctica. Este incremento tan considerable está relacionado con las actividades de la sesión N° 7 y sesión N° 9, llevabas a cabo durante el desarrollo de la secuencia didáctica, en donde según lo planteado por Álvarez (2005), se parte de una breve exposición en la que el autor intenta captar la atención del lector y despertar en él una actitud favorable. También es en la introducción donde se plantea, de forma clara y concisa, la tesis o hipótesis del autor.

Figura 4. Análisis general – argumentos

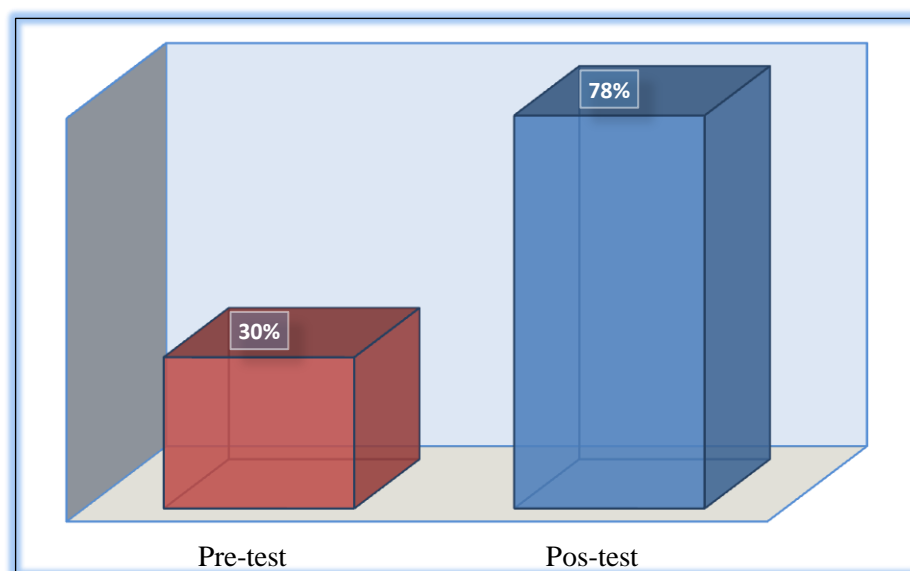


En la figura N° 4 se presentan los resultados de los diferentes argumentos, esgrimidos para justificar la tesis, exponer la tesis o punto de vista y las razones que la sostienen. Contiene argumentos de ejemplo, que en el pretest el 61% de los estudiantes lo identificó y en el postest el 78% lo identificaron, observándose un incremento significativo después de implementar la secuencia didáctica; en el argumento de autoridad para el pretest el 30% de los estudiantes identificaron el argumento, mientras que en el postest lo identificaron el 78%, se observa que hubo un incremento del 48% después de implementar la secuencia didáctica; del modelo de analogía o comparación en el pretest se observa que el 17% de los estudiantes lo identificaron. Después de implementar la secuencia didáctica el 48% de los estudiantes lo identificaron observándose un aumento significativo del 31%; el argumento de datos y cifras en el pretest el 34% de los estudiantes lo identificaron.

Después de la implementación de la secuencia didáctica el 100% de los estudiantes lo identificaron, obteniendo un incremento del 66%, resultado bastante significativo.

Para Perelman (1997), el texto argumentativo recoge la esencia de la retórica y la actualiza como forma discursiva que se manifiesta a través de algunas prácticas sociales como la opinión, la defensa a una tesis, la adhesión a una idea o consigna, o la relación intersubjetiva, intertextual y dialógica de las perspectivas sobre un mismo tema.

Figura 5. Análisis – argumento de autoridad



La figura N° 5 muestra los resultados obtenidos para el argumento de autoridad, definido como el argumento que toma como premisa la opinión de quien es considerado una «autoridad» en el tema, es decir, de alguien que es considerado un experto en la materia.

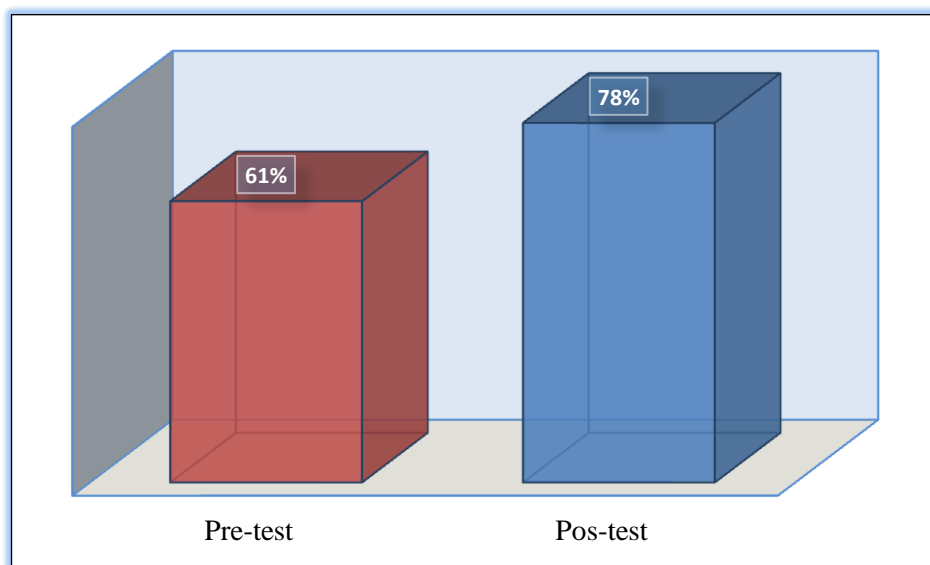
“tenemos que confiar en otros —personas, organizaciones u obras de referencia más documentadas— para que nos expliquen gran parte de lo que necesitamos saber sobre el mundo” Weston (2005).

En la figura se observa que en el pretest el 30% de los estudiantes reconoció el argumento de autoridad en el texto. En la pregunta N° 3 del pretest utilizada para el análisis de esta categoría, el autor comienza haciendo referencia a un experto conocedor del tema de la televisión. Seguido de esto en el posttest se puede observar que un 78% de los estudiantes lograron identificar el argumento de autoridad presente en el texto. De esta manera en la pregunta, argumentar equivale a: razonar o aceptar como verdadero el enunciado **X** porque lo afirma **N**, ya que este es experto en la materia y ha manifestado tener una opinión objetivamente fundada sobre el tema en cuestión. En la pregunta N° 3 del posttest se puede identificar un argumento de autoridad.

Contrastando los resultados obtenidos en el pretest y en el posttest, se observa que hubo un incremento del 48% después de la implementación de la secuencia didáctica. Este incremento tan considerable está relacionado con las actividades de la sesión N° 8, realizadas a través de una discusión grupal, donde expresaron ideas, puntos de vista y opiniones frente al tema de las elecciones del personero; utilizaron la técnica de señalización como una herramienta que permitió resaltar en una lectura, los argumentos de autoridad presentes en el texto.

Dichas actividades tenían como propósito analizar e identificar los argumentos de autoridad presentes en un texto argumentativo.

Figura 6. Análisis – argumento de ejemplo



La figura N° 6 muestra los resultados del argumento de ejemplo, definido por Weston (2005), como los argumentos que ilustran casos particulares, la información es irrefutable, pues descansa en hechos demostrables, ofrecen ejemplos en apoyo a una generalización, por lo general a una premisa a ser sustentada.

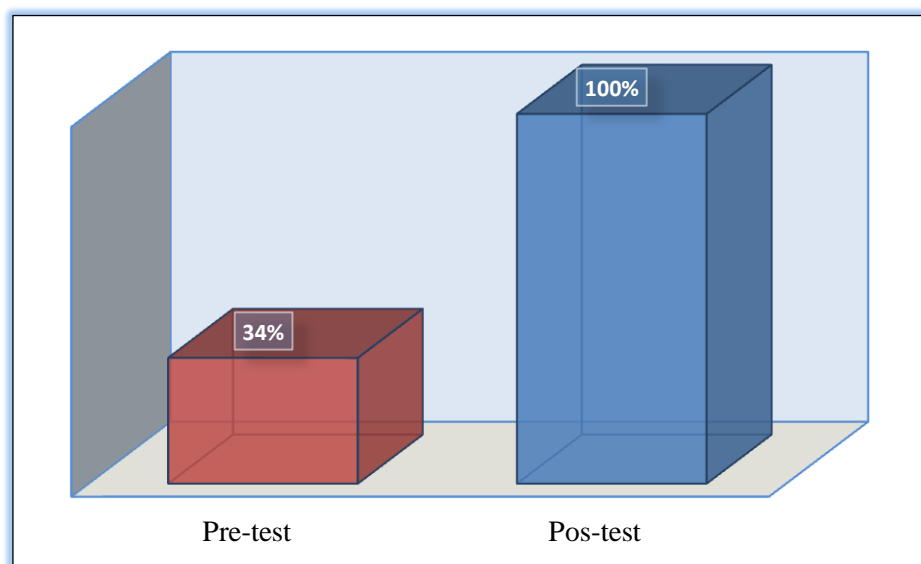
En los resultados del pretest el 61% de los estudiantes reconoció el argumento de ejemplo, esto apoyado con la pregunta N° 2 del texto pretest utilizada para el análisis de esta categoría, donde el autor del texto introduce un argumento y lo sustenta a través de un ejemplo.

Ya en el postest un 78% de los estudiantes identificaron el argumento de ejemplo. La pregunta para identificar el argumento de ejemplo en el pretest conserva la misma estructura que la del postest, logrando identificar el argumento de ejemplo. De esta manera la pregunta descansa en hechos demostrables, ofreciendo ejemplos en apoyo a una generalización.

Comparando los resultados obtenidos en el pretest y en el postest, se observa que hubo un incremento del 17% después de la implementación de la secuencia didáctica. Este incremento tan considerable está relacionado con las actividades de la sesión N° 8, realizadas a través de una discusión grupal, donde expresaron ideas, puntos de vista y opiniones frente al tema de las elecciones del personero; se analizó el video “*debate presidencial junio 5 de 2014 Colombia decide Canal Caracol*”, donde el docente entregó un resumen sobre el video visto, para que los estudiantes identificaran a través de la técnica de la señalización, argumentos de ejemplos presentes en el resumen del texto.

Dichas actividades tenían como propósito, analizar e identificar los argumentos de ejemplos presentes en un texto argumentativo.

Figura 7. Análisis – argumento de datos y cifras



La figura N° 7 presenta los resultados del argumento de datos y cifras. Definido como los argumentos que tienen una información que descansan en hechos demostrables o en datos

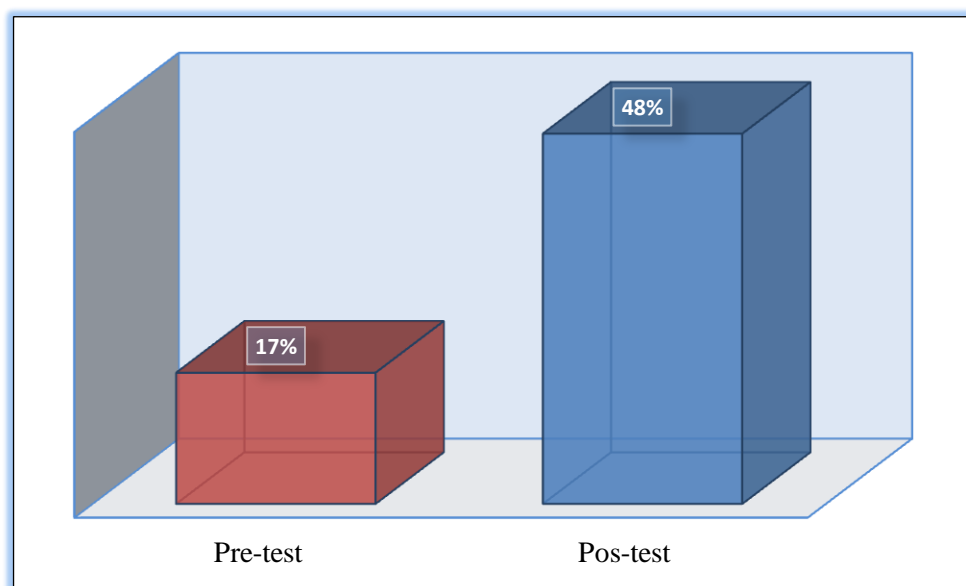
estadísticos. La figura involucra el argumento de datos y cifras, en el pretest el 34% de los estudiantes logró identificar el argumento de datos y cifras. En la pregunta utilizada en el pretest para el análisis de este argumento, el autor del texto hace referencia a un hecho demostrable o en datos estadísticos, como se verá a continuación en la pregunta N° 4 del pretest.

Ya en el posttest un 100% de los estudiantes identificaron el argumento de ejemplo. Esto quiere decir que después de la intervención todos los estudiantes lo identificaron. La pregunta para identificar el argumento de datos y cifras en el posttest conserva la misma estructura que la del pretest, logrando identificar el argumento de datos y cifras. De esta manera en la pregunta el argumento tiene una información que descansan en hechos demostrables o en datos estadísticos, como lo muestra la pregunta N° 4 del posttest.

Comparando los resultados obtenidos en el pretest y en el posttest, se observa que hubo un incremento del 66% después de la implementación de la secuencia didáctica. Este incremento tan considerable se debe a las actividades de la sesión N° 8, realizadas a través de una discusión grupal, donde expresaron ideas, puntos de vista y opiniones frente al tema de las elecciones del personero; utilizaron la técnica de señalización como una herramienta que permitió resaltar e identificar en una lectura, los argumentos de datos y cifras presentes en el texto.

Las actividades anteriores tenían como propósito, analizar e identificar los argumentos de datos y cifras dentro de un texto argumentativo.

Figura 8. Análisis – argumento de comparación



La figura N° 8 se refiere al argumento de comparación. Definido como los argumentos que buscan comparar o relacionar entre dos o más razones, ideas, conceptos, datos; es decir, buscar la similitud entre diferentes situaciones o eventos.

“Los argumentos por analogía o comparación, en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico” Weston (2005).

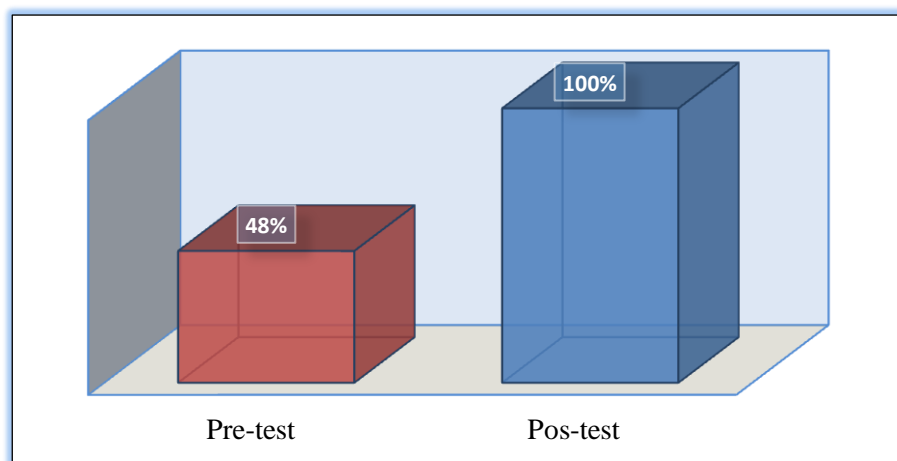
En el pretest el 17% logró identificar el argumento de comparación. La pregunta utilizada en el pretest para el análisis de este argumento, el autor del texto compara entre dos razones, buscando la similitud en distintas situaciones, como muestra la pregunta N° 5 utilizada en el pretest.

Seguido de esto en el postest se puede observar que un 48% de los estudiantes lograron identificar el argumento de comparación presente en el texto. La pregunta para identificar la tesis en el postest conserva la misma estructura que la del pretest, logrando identificar el argumento de comparación, de esta manera la pregunta N° 5 del postest tiene información que relaciona entre dos o más ideas.

Contrastando los resultados obtenidos en el pretest y en el postest, se observa que hubo un incremento del 31% después de la implementación de la secuencia didáctica. Este incremento tan considerable se debe a las actividades de la sesión N° 8 realizadas a través de discusión grupal, intercambio de ideas, opiniones y puntos de vista, frente al tema de las elecciones de personero; los estudiantes utilizaron la técnica de la señalización como una herramienta que permitió resaltar e identificar en una lectura, los argumentos de comparación presentes en el texto.

Dichas actividades tenían como objetivo, analizar e identificar los argumentos de analogía y comparación presentes en un texto argumentativo.

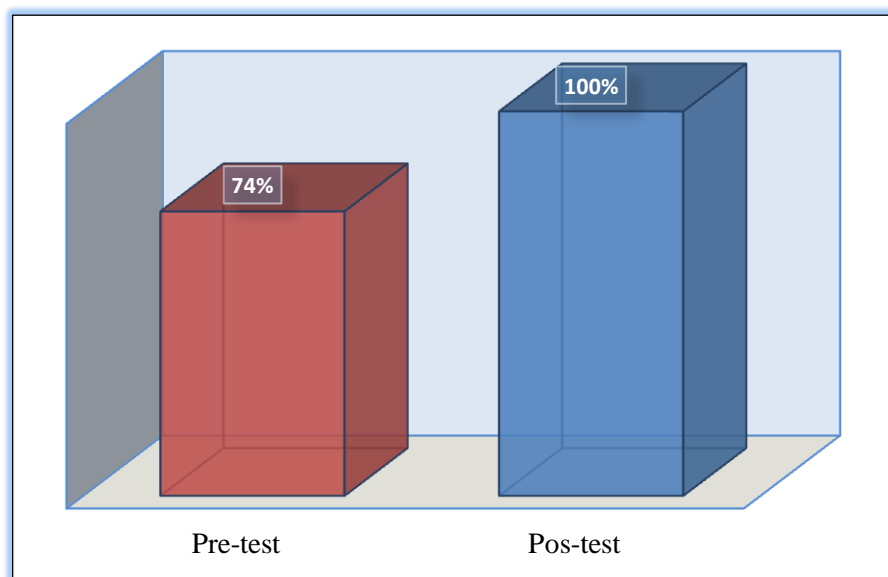
Figura 9. Análisis – conclusión



La figura N° 9 se refiere a la conclusión, definida por Perelman (2001), como el cierre a una o varias reafirmaciones de la posición adoptada frente a la tesis expuesta en el texto. La conclusión es la resolución que se ha tomado sobre una materia o la deducción a la que se ha llegado después de un estudio o análisis minucioso de un tema o idea. En el pretest, el 48% de los estudiantes Identificó la conclusión o síntesis del texto. En la pregunta utilizada en el pretest para el análisis de esta categoría, el autor del texto brinda una síntesis de las ideas expuestas en el cuerpo argumentativo. Seguido de esto en el postest, se puede observar que un 100% de los estudiantes lograron reconocer la conclusión presente en el texto. La pregunta para identificar la conclusión en el postest conserva la misma estructura que la del pretest, logrando identificar en síntesis la idea sustancial del texto, como se puede observar en la pregunta N° 1 del postest.

Contrastando los resultados obtenidos en el pretest y en el postest, se observa que hubo un incremento del 66% después de la implementación de la secuencia didáctica. Este incremento tan considerable se debe a las actividades de la sesión N° 10, donde se realizó un debate sobre *“la realidad educativa y económica del municipio de Apía”*, logrando la construcción individual de argumentos, para luego pasar a la elaboración colectiva de las conclusiones; finalmente se socializaron los argumentos y las conclusiones elaboradas.

El propósito de las anteriores actividades, era presentar una síntesis de las ideas expuestas en el cuerpo argumentativo, brindando sugerencias o aportaciones pertinentes sobre el tema.

Figura 10. Análisis – intención del autor

La figura N° 10 presenta los resultados para la categoría intención del autor, definida como las capacidades de observación, interpretación y análisis que van llevando a la comprensión de textos, a entender lo que el autor ha querido comunicar a través de lo que escribe. Todo autor es motivado a escribir con un propósito el cual será descubierto por el lector a medida que se va desarrollando la lectura, sus fines pueden ser diversos: informar, persuadir, instruir, entender o explicar algún fenómeno. También, según lo planteado por (Hymes, 1996, p. 19) se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales y a la relación que existe entre ellos; por ejemplo cuando el lector identifica el autor en el texto, a quien va dirigido y el propósito que tiene el texto. Responde a las preguntas ¿quién y a quién?

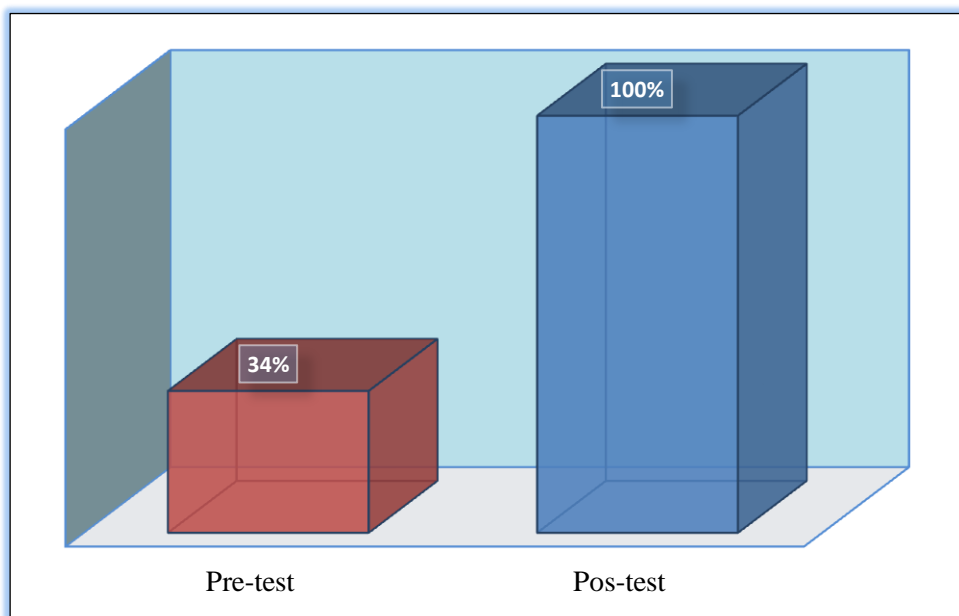
La figura muestra que en el pretest el 74% identifico la intención que tiene el autor en el texto. En la pregunta N° 9, utilizada en el pretest, para el análisis de esta categoría el autor conduce al lector a la interpretación de lo que quiere comunicar.

Ahora bien, en el postest se puede observar que un 100% de los estudiantes lograron reconocer la intención del autor del texto. La pregunta N° 9 fue la formulada para identificar la intención del texto en el postest, conservando la misma estructura que la del pretest, logrando identificar el propósito del autor.

Contrastando los resultados obtenidos en el pretest y en el postest, se observa que hubo un incremento del 26% después de la implementación de la secuencia didáctica. Este incremento tan considerable está relacionado con a las actividades de la sesión N° 7, que se organizaron de la siguiente manera: primero se realizó una indagación de conocimientos previos acerca la elaboración de un afiche y un volante; después se analizó el proceso de elaboración de un afiche y un volante; luego se reunieron los estudiantes por grupos de a cuatro para elaborar afiches y volantes, donde se promovió la candidatura para la personería del colegio.

A través de la elaboración de afiches y volantes, los estudiantes identificaron la intención del autor *¿a quién está dirigido el texto?*

Las actividades de sesión N° 7 de la secuencia didáctica, tenían como propósito identificar la intención del autor presente en un texto argumentativo.

Figura 11. Análisis – voces

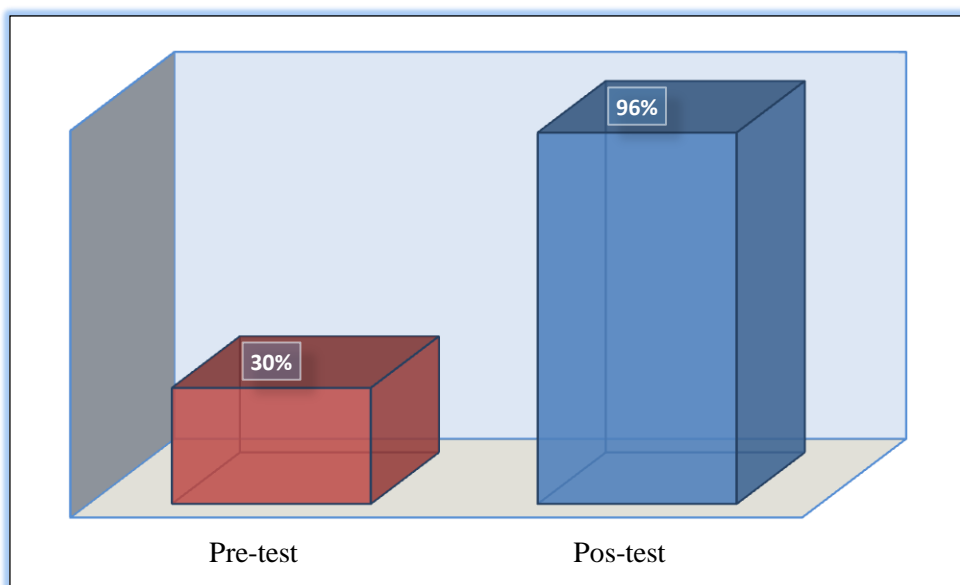
La figura N° 11 se refiere al reconocimiento de las voces dentro del texto. En el discurso escrito se observa la presencia de otras voces que el enunciador retoma ya sea de manera directa o indirecta y que le son útiles para argumentar sus puntos de vista. Cassany (2006), afirma que se refiere a” la cita o reproducción de lo que han dicho otras personas. Pueden ser fragmentos extensos, breves o incluso palabras sueltas. Pueden aparecer con comillas, cursiva o camuflados sin ningún tipo de marca” (p.126).

El escritor puede utilizar muchas y diferentes voces. Estas voces son reflexiones de otras personas a las que reconoce como autoridad que le ayudan a sustentar sus argumentos, con las cuales puede estar o no de acuerdo, pero le aportan a sus puntos de vista.

En el pretest el 34% de los estudiantes reconoció la multiplicidad de voces en el texto. En el postest, el 100% de los estudiantes logró identificar las voces (quién dice – qué dice).

Comparando los resultados obtenidos tanto en el pretest como en el postest se determina que hubo un incremento del 66% después de implementar la secuencia didáctica. Este incremento fue posible a las actividades realizadas en la sesión N° 7, que tenían como propósito analizar e identificar las posibles voces presentes en un texto argumentativo.

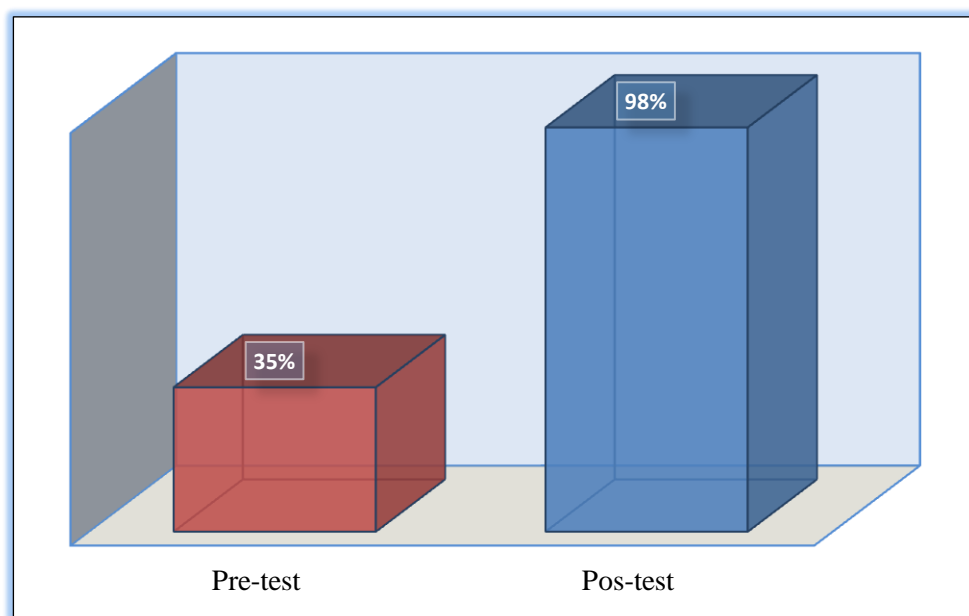
Figura 12. Análisis – tema del texto



La figura N° 12 presenta los resultados obtenidos sobre la identificación del tema de un texto, que corresponde a aquella información que sustenta el desarrollo del texto, le otorga unidad de sentido y nos sitúa en el ámbito del conocimiento al cual se refiere. Según Hymes (1971), responde a la pregunta ¿qué?, se expresa a la vez como contenido del mensaje y su forma (tópico o tema abordado). Esto es, el estilo de expresión; la respuesta es breve, concisa y carente de narración o desarrollo explicativo. Se puede observar como en el pre-test el 30% de los estudiantes identificaron el tema del texto, ya en el postest, el 96% de los estudiantes identificó el tema, supo de qué se trataba el texto.

Contrastando los resultados del pretest y del posttest se puede evidenciar que hubo un incremento considerable del 66% en los estudiantes que identificaron de qué se habla en el texto, después de implementar la secuencia didáctica. Este incremento fue posible a las actividades de la sesión N° 7, que tenían como objetivo identificar el tema presente en un texto argumentativo.

Figura 13. Análisis – lector



La figura N° 13 corresponde a los resultados obtenidos para de identificar al lector de un texto. Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

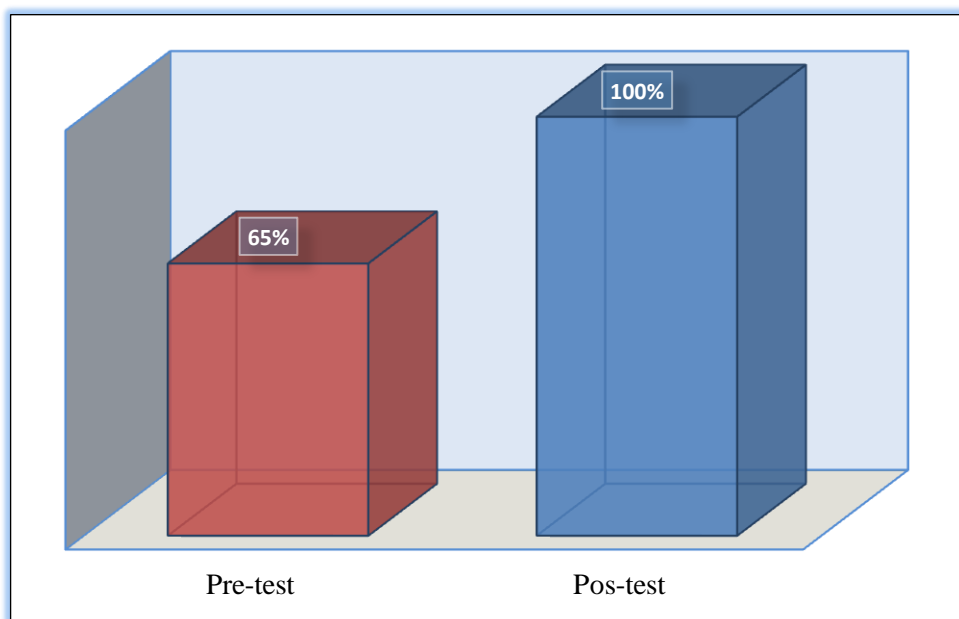
Cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales, como afirma Lerner (1984), son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de

acuerdo a la realidad interior, a su experiencia previa, a su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional. Pero esta relatividad no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto. La relatividad de la comprensión alude a que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto, lo cual se explica por la singularidad de los sujetos.

Se puede observar en la figura, como en el pretest el 35% de los estudiantes identificó al posible lector del texto y en el posttest lo logran identificar el 98% de los estudiantes.

Contrastando los resultados se evidencia que hubo un incremento del 63% después de trabajar las actividades de la sesión N° 7 de la secuencia didáctica, que tenían como objetivo identificar los posibles lectores de un texto argumentativo.

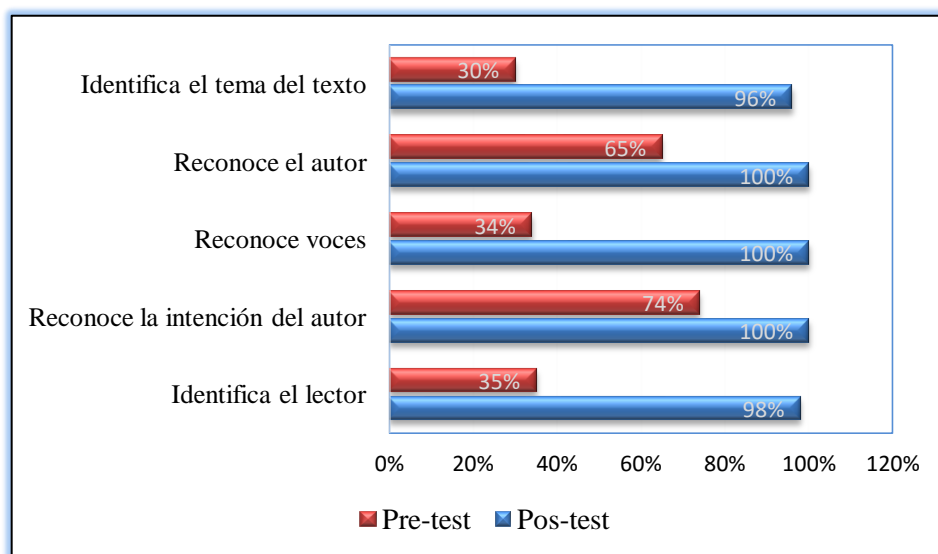
Figura 14. Análisis – autor



En la figura N° 14 se presentan los resultados obtenidos para el reconocimiento del autor de un texto. En un texto escrito argumentativo, el autor y el lector asumen un rol específico. En primer lugar, el autor en el proceso de elaboración de su texto construye a su lector, es decir, tiene en mente a quién se va a dirigir; por eso tiene en cuenta la estructura, el tipo de texto, la organización discursiva, la complejidad sintáctica y semántica, el vocabulario, el estilo, el tono, en pro de la interacción con el lector. Cassany (2006), plantea que cada género tiene sus propios parámetros, con determinadas funciones, recursos lingüísticos y roles de autor y lector. En segundo lugar, el lector, a partir de los enunciados que se le presentan, crea el contexto social, político e histórico del momento de producción del texto; deduce e infiere a partir de expresiones o palabras (marcas textuales) las características, el tono y la intencionalidad del autor.

La figura N° 14 evidencia que en el postest el 65% de los estudiantes reconoció la intención que tiene el autor del texto y en el postest el 100% reconocieron quién es el autor del texto.

Contrastando los resultados se puede observar que hubo una mejoría del 35% en el reconocimiento del autor después de llevar a cabo las actividades de la sesión N° 7 de la secuencia didáctica, que tenían como propósito reconocer el autor de un texto argumentativo.

Figura 15. Análisis – situación comunicativa

La figura N° 15 presenta los resultados de la situación comunicativa. Contiene elementos como: identificación del tema del texto, donde en el pretest el 30% de los estudiantes la identifico y en el postest el 96% de los estudiantes la identificaron, observándose un incremento significativo del 66% después de implementar la secuencia didáctica; para el elemento donde reconocen el autor, en el pretest el 65% de los estudiantes lo identifico, ya en el postest el 100% de los estudiantes lo identificaron.

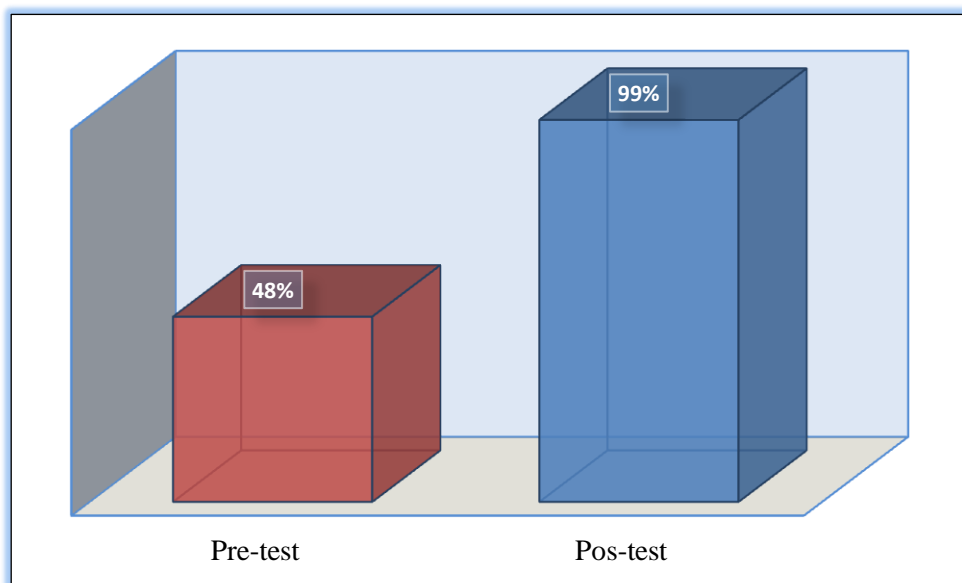
Se observa un incremento significativo del 35% después de implementar las actividades de la secuencia didáctica; del elemento donde se reconocen las voces del texto, en el pretest los estudiantes lo identificó en un 34%, ya en el postest los estudiantes lo identificaron en un 100%, se muestra claramente un incremento valioso del 66% después de implementar la secuencia didáctica; del modelo donde se reconoce la intención del autor, en el pretest el 74% de los estudiantes lo identifico, ya en el postest el 100% la identificaron, observándose un aumento significativo del 26% y para el último elemento de la situación comunicativa donde se identifica

al lector, en el pretest lo identifican el 35% de los estudiantes, ya en el posttest el 98% de los estudiantes lo identificaron, obteniendo un aumento muy significativo del 63%.

Como anteriormente se planteó en el marco teórico, la situación comunicativa hace referencia “al marco o situación concreta donde se presenta la argumentación, como una forma de interacción humana. Esto implica el componente situacional y los sujetos que argumentan. Este tipo de discurso requiere que los interlocutores no compartan un mismo punto de vista con respecto a un tema determinado, remarcando el carácter polémico que este debe tener para ser debatido” (Centro Lingüístico di Ateneo, (s.f.)). Los interlocutores deben establecer un diálogo, el enunciador como el enunciatario son activos; el hablante debe desarrollar una serie de estrategias discursivas que demuestren y apoyen sus puntos de vista (una estrategia fundamental es que los argumentos seleccionados sean adecuados para el receptor) y, el oyente decide si acepta o no las ideas defendidas por el emisor.

Es importante destacar que el poder de decisión por parte del oyente y la necesidad del hablante de elaborar estrategias para convencerlo o persuadirlo evidencian que la relación establecida entre ellos es simétrica. Si, por el contrario, fuera una relación asimétrica, el emisor solo impondría su punto de vista, revelando su jerarquía frente al receptor.

Figura 16. Análisis general del grupo - situación comunicativa



La figura N° 16 hace referencia a los resultados generales del grupo, obtenidos en la situación comunicativa. Según Hymes (1971), esta corresponde al uso de una lengua en su medio natural, es decir, en los diversos contextos sociosituacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Se puede observar que el grupo de estudiantes de grado 4-B, en el pretest, lograron reconocer en un 48%, la localización temporal y espacial en que se produce la interacción comunicativa. Ya en el postest, el 99% del grupo de estudiantes la reconocieron, observándose un aumento bastante significativo del 51%, después de implementar las actividades de la secuencia didáctica.

Este incremento tan considerable está relacionado estrechamente a las actividades 7 y 9 desarrolladas en la secuencia didáctica, que tenían como propósito, reconocer y analizar la intención comunicativa de un texto argumentativo, donde el lector identificaba el género discursivo en el cual estaba enmarcado el texto que leía, reconociendo el destinatario, el tema, el tipo

de texto, la intención del autor, qué decía, cómo lo dijo y que recursos discursivos utilizó el autor para decir lo que dijo.

7. Conclusiones

Analizados todos los resultados obtenidos, relacionados con la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión lectora de los textos argumentativos en estudiantes de grado 4-B de educación básica primaria de la Institución Educativa Sagrada Familia de Apía se concluyen los siguientes aspectos:

En primer lugar es importante resaltar que los resultados de la investigación permiten afirmar que se validó la hipótesis de trabajo, en el sentido de que una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, puede mejorar de manera significativa la comprensión lectora de textos argumentativos, en estudiantes de 4° grado de EBP, lo cual se puede evidenciar al contrastar los resultados obtenidos, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, como se muestra a continuación.

A partir de los resultados obtenidos en el pre-test, se puede concluir que los estudiantes tenían un desempeño bajo en la comprensión de los textos argumentativos, puesto que se les dificultaba identificar la estructura de la argumentación y en especial elementos como: la tesis, argumentos de comparación, de datos y cifras, argumentos de autoridad y la conclusión. También se les dificultó identificar elementos propios de la situación comunicativa, tales como: intención del autor, tema del texto, las diferentes voces presentes en el texto y el lector del texto.

Esto debido probablemente a que en la institución, siguen predominando las prácticas tradicionales en donde los discursos argumentativos no se trabajan de forma sistemática o se los introduce tardíamente. La actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y

producción de textos que presentan una trama narrativa, informativa y descriptiva, pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los estudiantes de corta edad o de grados inferiores a los de educación básica secundaria, lo que es contrario a las practicas actuales y a la propuesta implementada para el desarrollo de esta investigación, en donde el enfoque comunicativo, entendido como el proceso de enseñanza – aprendizaje en contextos reales y naturales de aprendizaje es el que predomina en el proceso escolar.

Después de implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y analizar nuevamente los resultados obtenidos, se evidenciaron cambios que afirmaron el mejoramiento de la comprensión lectora de los textos argumentativos, lo que indicó que la mayoría de los estudiantes identificó elementos como la tesis, los argumentos y la conclusión que hacen parte de la estructura textual de la argumentación; también identificaron elementos como la intención que tiene un autor al escribir un texto, las voces presentes en un texto, a quién se dirige un texto, el tema del texto y posibles lectores de un texto, que hacen parte de la situación comunicativa.

Cabe resaltar, que aunque los resultados del pos-test demuestran un mejor desempeño, aún se identifican dificultades en algunos elementos propios de la argumentación tales como: la tesis, argumentos de comparación, de autoridad y de ejemplo. Es claro, que en cuanto a esta dimensión se refiere, existe un largo camino de trabajo por parte de los docentes, para que sea posible la apropiación de estos elementos en los estudiantes de diferentes grados escolares.

El trabajo de la argumentación en el aula con los estudiantes de grado 4° o de cualquier grado, implica que el estudiante aprende a defender opiniones, posturas o puntos de vista frente a

otros, permite aprender a descifrar mensajes provenientes de otros contextos, en los que se intenta influir en las conductas.

Finalmente, se concluye que el desarrollo de secuencias didácticas de enfoque comunicativo, facilitan el análisis y la comprensión de textos argumentativos contribuyendo de manera muy central a la formación de ciudadanos competentes, capaces de asumir sus propias posturas frente a los retos que el mundo les depara, así mismo se apropien de usos sociales relevantes de la lectura y la escritura y participen de situaciones formales de comunicación oral, comenzando a actuar de forma responsable, ejerciendo su derecho de analizar la realidad, opinando y expresando libremente su punto de vista o su propuesta y sosteniendo su opinión ante otros.

8. Recomendaciones

Los resultados obtenidos en esta investigación centrada en una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, demuestran que es posible mejorar los procesos de comprensión lectora, si se implementan prácticas de enseñanza – aprendizaje que permitan a los estudiantes analizar y reflexionar, los elementos semánticos y comunicativos, fundamentales en la lectura y escritura y en el desarrollo de la competencia argumentativa oral y escrita de los mismos.

Se recomienda implementar secuencias didácticas de enfoque comunicativo, donde se adapten las necesidades del aprendizaje, del contexto y de las realidades de los estudiantes, privilegiando los errores como oportunidades para mejorar nuevos aprendizajes y donde se potencialicen las intervenciones utilizadas por el docente.

Con respecto a la comprensión lectora de textos argumentativos, se sugiere incluir su enseñanza en los planes curriculares desde el inicio de la primaria, con el propósito de que los estudiantes vayan desarrollando estrategias de comprensión y habilidades cognitivas para que se conviertan en ciudadanos autónomos y críticos capaces de acceder al conocimiento y transformarlo a partir de la fuerza de sus argumentos.

Se hace necesario continuar con investigaciones que tengan relación con el desarrollo de la argumentación oral y escrita desde temprana edad, pues la mayoría de estudios centran su atención en la educación básica secundaria y la educación superior, dejando de lado la población de básica primaria que es donde realmente se debe fortalecer el desarrollo de las competencias argumentativa.

9. Referencias bibliográficas

- Arango, L. (2008). La comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Saúl Londoño Londoño del Municipio de Medellín.
- Bajtín, M. M. (1999). Estética de la creación verbal. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Brassart, D. G. (1990). Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit), 9, 123-164.
- Budnevich, N. (2011). Sitio web de desarrollo de habilidades de comprensión lectora para alumnos de 8° básico.
- Cabrera, G. (enero-abril de 2011). Un contenido significativo para el contexto de las ciencias técnicas: el texto argumentativo. Obtenido de Revista electrónica Scielo:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59442011000100001
- Camargo, Z. Uribe, G. & Caro, M. Á. (2008). La secuencia didáctica: concepto, características y diseño. Facultad de Educación. Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos, 119-128.
- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.

- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Serie didáctica de lengua y literatura*. Barcelona: Grao.
- Canale, M., & Swain, M. (1996). *Fundamentos teóricos en los enfoques comunicativos*. Signos. Teoría y práctica de la educación.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Editorial Anagrama. (Pág 126)
- Centro Lingüístico di Ateneo. (s.f.). ¿Qué es un texto argumentativo? Obtenido de https://cla.univr.it/personale/lettori_cel/materiale_didattico/Benavente/C2-LM/C2-LM_Qu%C3%A9%20es%20un%20texto%20argumentativo.pdf
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, 37, 23-39.
- Coll, C. (1990). *Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Alianza.
- D´Ancona, M.A (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Síntesis.

Foucault, M. (1991). La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores.

Garzón, M. (2012). Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de
tic para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa ciencias del
deporte y la recreación de la universidad tecnológica de Pereira.

Goodman, K. (1990). Transactional Psycholinguistic Model. En H. S. (Eds.), Theoretical models
and processes of reading. Third edition. Newark, International Reading Association.

Golder, C. (1992). Argumentar: de la justificación a la négociation, Archives de psychologie,
60, 232 - 324

Gordillo y Florez. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación
investigativa y reflexiva para mejorarla comprensión lectora en estudiantes universitarios.
Obtenido de Revista actualidades pedagógicas:
<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/1048/953>

Guerra, D. (2014). Implementacion de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo,
para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de
educación básica secundaria de la institución educativa Leocadio Salazar y la fundación
Liceo I. Pereira.

- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Bogotá: Departamento de Lingüística Universidad Nacional.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23
- Imbernon, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona: Grao. p. 31.
- Iraida, N. Á. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En M. C. Martínez Solís, Aprendizaje de la argumentación razonada (págs. 86-103). Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura.
- Josette, J. (1995). Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Jolibert, J y Sraiki C. (2006). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Manantial.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. En Psychological Review. Volume 85, N° 5, pp. 363 – 394.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Marín, A. (2010). Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBS, de la institución educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.
- Martínez, M. C. (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? México, D. F.
- Martínez, M. C. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura.
- Martínez, M. C. (2001). La dinámica enunciativa. La argumentación en la enunciación. En: Aprendizaje de la argumentación razonada. Cátedra UNESCO: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (1997). Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Ministério de Educación Nacional. (2004). Estandares básicos en competencias en Lengua Castellana. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lengua Castellana: lineamientos curriculares. Bogotá: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana.

Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares. Obtenido de Ebah:

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfDzsAF/lineamientos-curriculares?part=6>

Montenegro, W. (2013). Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de resúmenes en estudiantes de grado 4° de EBP.

Morales, & Leeuwe. (2009). Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima.

Nieto, A. (2013). Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira.

Niño Rojas, V. M. (2007). La aventura de escribir. Del pensamiento a la palabra. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Ong, W. (1987). Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra . México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Parodi, G & Núñez, P. (1999). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. Chile: Universidad Católica de Valparaíso. p. 96.

Perelman, C. (1997). El imperio retórico. Retórica y argumentación. Santafé de Bogotá: Editorial Norma, S. A.

Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. Obtenido de Lectura vida. Recuperado en 14 de octubre de 2015:<http://media.utp.edu.co/referenciabibliograficas/uploads/referencias/articulo/991-textos-argumentativos-su-produccion-en-el-aulapdf-mw6LU-articulo.pdf>

Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia: ICFES - Ministerio de Educación Nacional.

Pérez, M. & Rincón, G. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. Bogotá. CERLALC.

Pérez, M., & Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá D. C.: Editorial Kimpres Ltda.

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. Estudios filológicos, (36), 143-152. Recuperado en 17 de noviembre de 2015, de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0071-17132001003600010.

Rincón, G. (2007). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Santiago de Cali: Poemia.

Rincón, W. M. (2013). Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de resúmenes en estudiantes de grado 4° de e.b.p. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Sánchez, J. R. (2010). Los estudiantes y la lectura de comprensión: de educación básica a superior. Obtenido de <http://ambientevirtual.mex.tl/imagesnew2/0/0/0/0/1/2/9/1/7/8/Libro%20Los%20estudiantes%20y%20la%20lectura.pdf>

Silvestri, A. (2002). Dificultades en la argumentación razonada en el adolescente: Falacias de aprendizaje. En: MARTÍNEZ, María Cristina. Aprendizaje de la argumentación razonada. 2 ed. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y escritura - Universidad del Valle, 2002. p. 36

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ.

- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En M. T. Bofarull, Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento (págs. 15-34). Barcelona: Grao.
- Sosa, S. A. (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria. Medellín.
- UNAM. (2010). Los textos argumentativos. Obtenido de Enciclopedia de conocimientos fundamentales: <http://www.objetos.unam.mx/literatura/borrador/pdf/argumentacion.pdf>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Obtenido de Periódicos electrónicos de psicología: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1729-48272005000100007&script=sci_arttext
- Van Dijk, T. (1978). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (2002). Pensamiento y habla: los conceptos científicos. Escritura y pensamiento. En M. C. Martínez Solís, Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura.
- Weston, A. (1994). Las claves de la argumentación. Barcelona: Arie.

10. Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica

Secuencia didáctica para la comprensión de los textos argumentativos

Objetivo general de la secuencia didáctica: Mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos en estudiantes de básica primaria – grado 4°

Competencias a trabajar: Comprendo diversos tipos de texto utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Indicadores de desempeño:

- Identifica las formas de organización superestructural del texto argumentativo (F.O.S): introducción –tesis, argumentos, conclusión
- Identifica argumentos de: Autoridad, ejemplos, datos y cifras y comparación.
- Identifica la intención comunicativa de los textos argumentativos: intención del autor, identifica el lector, reconoce las voces, identifica el tema, reconoce el autor.

Fase: Presentación

Objetivos:

-Establecer acuerdos entre los estudiantes y el docente relacionados con la participación, metodología y demás aspectos importantes a la hora de implementar la secuencia didáctica.

- establecer los propósitos de aprendizaje.

Acuerdo inicial

Se dará inicio a cada una de las sesiones, presentando a los estudiantes los objetivos de las actividades que van a desarrollar, haciendo explícita la intención de mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos, estableciendo a su vez, compromisos acerca de la metodología, inquietudes, propuestas y situaciones que se van generando en el desarrollo de la sesión. De igual forma, se retroalimentarán los aspectos más relevantes de la sesión anterior.

Actividad

Se presenta la secuencia didáctica a los estudiantes y se les explican los objetivos que se tienen al momento de implementarla. Se explican los motivos por los cuales se llevará a cabo la secuencia, se establecen los compromisos tanto del docente, como de los estudiantes. Se establece un conversatorio donde se aclararan dudas sobre ciertas actividades presentes a lo largo de la secuencia didáctica.

Sesión 1-5

Argumentación

Fase: Desarrollo

Objetivos:

- Reconocer la argumentación a través de la oralidad.
- Introducción a las expectativas, los saberes de los niños y la situación de comunicación.
- Explorar los conocimientos previos sobre argumentación que tienen los estudiantes.
- Establecer los propósitos de aprendizaje

Indicador:

El hablante hace uso adecuado de su lengua en una situación de comunicación que le exige dar razones acerca de una decisión, postura u opinión.

Descripción

Exploración de la argumentación a través de la oralidad.

Para comenzar, el docente formulará algunas preguntas que permitirán romper el hielo y encaminar una temática de interés de los jóvenes, quienes las afrontarán a la necesidad de dar razones acerca de sus preferencias en materia de democracia.

- ¿Qué son las elecciones?
- ¿Qué hacen los candidatos?
- ¿Por qué es importante votar?

Aprender a hacer argumentos y para qué se argumenta

- A través de un escrito se mencionarán ¿cuáles son las funciones de los candidatos?
- Los estudiantes jugaran a ser candidatos, cada uno de ellos elaborará una propuesta en hojas de block, de cómo va a convencer a los demás.
- Entre todos seleccionarán al candidato con la mejor propuesta, el que mejor propuestas para convencer tenga, será el seleccionado para que represente al grupo en la elección de personero.
- Se planea entre todos la campaña para personero ¿qué nos gustaría hacer? ¿Cómo se va hacer? ¿Para qué lo vamos hacer? ¿Quién lo va hacer?
- Se hará una conversación acerca de argumentos convincentes para utilizarlos en la campaña
- ¿Qué tipos de argumentos vamos a utilizar? ¿Cuáles son los mejores argumentos y por qué?

Recursos:

Recortes de periódico, publicidad, fotocopias, carteles, marcadores, tablero, hojas de block.

Metacognición - evaluación:

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas:

- ¿Creen que sus propuestas son convincentes para otras personas? ¿Por qué?
- ¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

<u>Sesión 6</u>
Argumentación
Fase: Desarrollo
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer textos argumentativos - Analizar diferentes tipos de textos
Indicador: <p>El hablante hace uso adecuado de su lengua en una situación de comunicación que le exige dar razones acerca de una decisión, postura u opinión.</p>
Descripción: <p>1- Mesa redonda</p> <p>2- Análisis con los estudiantes, de cada uno de los textos traídos</p> <p>¿Qué tienen de especial cada uno de los textos?</p> <p>¿Qué diferencia tiene un texto del otro?</p> <p>¿Qué pretende comunicar cada uno de los textos?</p> <p>¿Cuáles creen que tienen argumentos?</p> <p>¿Creen que son argumentos a favor o en contra? Identificarlos a través de la técnica del subrayado, con distintos colores.</p> <p>¿Cuáles textos creen que no tienen argumentos?</p> <p><i>Se descartan los demás textos.</i></p>

3- Qué son columnas de opinión

Seleccionar un texto de columna de opinión para analizar sus argumentos.

¿Qué nos quiere decir?

¿Cómo está conformado el texto?

¿Qué argumentos encontramos en la columna de opinión?

¿Qué tipos de argumentos?

- 4- Después de identificar algunos argumentos y haber analizado cada uno de los textos con los estudiantes, se procederá a seguir con la campaña para personero.

Se entregará por grupos de estudiantes, un pliego de papel bond, para trabajar en la campaña del representante para la personería del colegio

Recursos:

Noticias sobre elecciones, columnas de opinión, propagandas políticas, todo lo que tenga que ver con elecciones

Fotocopias, carteles, marcadores, papel bond, tablero.

Metacognición - evaluación:

¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

<u>Sesión 7</u>
Situación comunicativa
Fase: Desarrollo
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer Intención comunicativa de un texto argumentativo
Indicador: <p>El lector identifica el género discursivo en el cual está enmarcado el texto que lee. Por tal motivo, reconoce el autor y su intención, el destinatario y el propósito; el tema, el tipo de texto y el lugar de difusión.</p>
Descripción: <ul style="list-style-type: none"> - Indagación de conocimientos previos sobre la elaboración de un afiche y un volante. - Análisis del proceso de elaboración de un afiche -Análisis del proceso de elaboración de un volante <p>Se reunirán los estudiantes por grupos de a cuatro para elaborar afiches y volantes, donde se promueva la candidatura para la personería del colegio.</p> <p>A través de la elaboración de afiches los estudiantes identificarán: ¿Cuál es el tema?</p>

¿Quién lo escribe? ¿Quién lo dice? ¿Qué dice? ¿De qué trata el texto? ¿A quién está dirigido el texto?

Después de identificar la situación comunicativa en los anteriores textos, se entregará a cada uno de los grupos de estudiantes, un instructivo de cómo realizar un debate.

Recursos:

Fotocopias, carteles, marcadores, papel bond, tablero.

Metacognición - evaluación:

¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

Sesión 8

Argumentación

Fase: Desarrollo

Objetivos:

- Compartir las ideas, opiniones y puntos de vista frente al tema de las elecciones de personero.
- Identificar algunos tipos de argumentos: de autoridad, de ejemplo, de datos y cifras, de comparación.

Indicador:

El hablante hace uso adecuado de su lengua en una situación de comunicación que le exige dar razones acerca de una decisión, postura u opinión.

Descripción:

A través de una discusión grupal, se expresarán ideas, puntos de vista y opiniones frente al tema de las elecciones del personero.

- Se utiliza la señalización como una herramienta que permite resaltar en una lectura los argumentos más importantes y jerarquizarlos
- Indagación de conocimientos previos acerca de cómo se debate en grupo.
- Análisis del proceso de un debate a través de un video “Debate presidencial junio 5 de 2014 Colombia decide Canal Caracol “fuente:

<https://www.youtube.com/watch?v=HgmPPiKdWJw>”

El docente entregara un resumen sobre el video visto, para que los estudiantes identifiquen a través de la técnica de la señalización, algunos tipos de argumentos presentes en el resumen del texto.

Por grupos de cuatro estudiantes van a preparar el debate para las elecciones del personero. El debate que este mejor planteado, será el que utilice el representante para las elecciones del personero.

Recursos:

Fotocopias, carteles, marcadores, papel bond, tablero.

Metacognición - evaluación:

¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

<u>Sesión 9</u>
Situación comunicativa
Fase: Desarrollo
Objetivos: - Compartir las ideas, opiniones y puntos de vista frente al tema de las elecciones de personero. -Identificar algunos tipos de argumentos: De autoridad, de ejemplo, de datos y cifras, de comparación.
Indicador: El lector comprende el sentido global y lineal de los textos argumentativos que lee; por lo tanto, tiene en cuenta la intención de quien lo produce, las características del contexto comunicativo en el que se produce, la forma de organización superestructural y la dinámica enunciativa propuesta por el autor
Descripción: Diálogo informal sobre la importancia de elegir un personero en el colegio

Situación comunicativa

Fase: Desarrollo

Objetivos:

- Compartir las ideas, opiniones y puntos de vista frente al tema de las elecciones de personero.

-Identificar algunos tipos de argumentos: De autoridad, de ejemplo, de datos y cifras, de comparación.

Indicador:

El lector comprende el sentido global y lineal de los textos argumentativos que lee; por lo tanto, tiene en cuenta la intención de quien lo produce, las características del contexto comunicativo en el que se produce, la forma de organización superestructural y la dinámica enunciativa propuesta por el autor

Descripción:

Diálogo informal sobre la importancia de elegir un personero en el colegio

Presentación de una temática - tesis sobre el tema, en donde se construirán individualmente los argumentos que serán incluidos en el debate.

Socialización de los argumentos elaborados.

Construcción colectiva del debate.

Recursos:

Fotocopias, carteles, marcadores, papel bond, tablero.

Metacognición - evaluación:

¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

Sesión 10

Argumentación – Situación comunicativa

Fase: Evaluación

Objetivos:

- Elaborar conclusiones a partir de la tesis y los argumentos dados
- Poner en práctica los conocimientos adquiridos en relación con la forma de organización superestructural y la situación de enunciación.

Indicador:

El lector identifica la organización superestructural del texto en términos de introducción, tesis, argumentos y conclusión, además de cada una de sus funciones.

Descripción:

Debate sobre la realidad educativa y económica del municipio (exposición de diferentes temas y elección de uno)

Lectura de la carta "Al señor presidente Mariano Ospina de Jorge Gaitán".

Escritura de una carta al Señor Alcalde del Municipio de Apía, argumentando sobre las necesidades educativas y económicas del municipio, mencionando aspectos positivos y negativos de su gobierno.

Socialización de los argumentos.

Construcción grupal de las conclusiones.

Recursos:

Fotocopias, carteles, marcadores, papel bond, tablero.

Metacognición - evaluación:

¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

Anexo 2. Texto pre-test

PRE-TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Nombres y Apellidos: _____ **Edad:** _____

Fecha: _____ **Sexo:** (F) __ (M) __

Lee detenidamente el siguiente texto y responde las siguientes preguntas.

La televisión, ¿cultura o droga?

Es innegable que para la humanidad la televisión ha sido un gran invento que ha sufrido grandes transformaciones desde 1925, año en que fue inventada. Entre muchas de sus funciones está la de transmitir programas informativos, culturales, deportivos, de entretenimiento, etc; que valen la pena ser vistos. Pero hay personas que inmediatamente llegan a casa, encienden la televisión sólo por tener un ruido aunque no la vean; para estas personas la televisión es como una droga.

La televisión, denominada por Carlos Monsivais como “la caja tonta”, hacia los años 70 ha extendido la cultura entre los telespectadores; gracias a ella el 90% de las personas se enteran de las noticias, eventos y sucesos ocurridos en todo el mundo casi al mismo tiempo en que ocurren los hechos.

También, los medios informativos en general, se usan con un fin específico, la audiencia selecciona el medio y los contenidos según sus necesidades y mientras hay quienes prefieren informarse, otros ven series, porque les gusta identificarse con la realidad que en ellas se representa. Así, las personas de nivel cultural alto suelen ver programas de actualidad, informativos, deportes y concursos; mientras que los que presentan un nivel de educación bajo, ven, sobre todo, series, películas y programas infantiles. En cambio, las personas de la tercera edad ven todo tipo de programas, y junto con las personas de menor nivel intelectual, son los que más tiempo dedican a ver la televisión, ya que es su forma de entretenimiento y su medio preferido de ocio.

Pero no importa la clase social a la que se pertenezca ni la educación recibida, ya que al fin y al cabo, todas las personas están enganchadas de alguna manera a este invento, hasta el punto de que si se daña un día, es como si faltara algo esencial en sus vidas.

Finalmente, hay que dejar claro que así como algunos programas de televisión informan verazmente, educan y tienen un valor formativo, también existen gran número de contenidos televisivos que perjudican el desarrollo del pensamiento crítico, particularmente en los niños y jóvenes tal como lo afirma el Doctor Charles M Lieberde de la universidad de Stanford. Ahora bien, el exceso de horas que le dedican la gran mayoría de personas es otro asunto preocupante, porque pueden llegar a convertirla en imprescindible y transformarla en una especie de droga incontrolable que acabará por aislarlos aún más y en el peor de los casos convertirlos en idiotas.

DR. Sancho Matienzo, Villasana de Mena, Burgos.

1- La idea que resume el texto es:

- a- El exceso de horas que le dedican la gran mayoría de personas a la televisión las convierte en personas cultas y bien informadas.
- b- El exceso de horas dedicadas a la televisión puede llevar a las personas a convertirla en una especie de droga incontrolable y en el peor de los casos convertirlos en idiotas.
- c- El exceso de horas que le dedican la gran mayoría de las personas a la televisión, puede llegar a convertir esta actividad en imprescindible.
- d- El exceso de horas dedicadas a la televisión por la gran mayoría de las personas es una pérdida de tiempo.

2- Un ejemplo que utiliza el autor para defender su punto de vista es:

- a- Gracias a la televisión la gente mantiene bien informada.
- b- Las personas de la tercera edad son las que más tiempo ven televisión.
- c- Para algunas personas la televisión es como una droga.
- d- Algunos programas de televisión informan verazmente.

- 3- Según lo que dice el Dr. Charles M. Lieberde:
- a- La televisión se puede convertir en una droga incontrolable que aísla a las personas.
 - b- Los contenidos televisivos perjudican el desarrollo del pensamiento.
 - c- Es innegable que para la humanidad la televisión ha sido un gran invento.
 - d- Todas las personas sin importar la clase social están enganchadas de alguna manera a la televisión.
- 4- El autor, para defender su punto de vista, utiliza el siguiente dato numérico:
- a- El 90% de las personas se enteran de las noticias que ocurren en el mundo al mismo tiempo en que ocurren los hechos.
 - b- El 90% de las personas inmediatamente llegan a casa, encienden la televisión solo por tener un ruido aunque no la vean.
 - c- La televisión denominada por Carlos Monsivais como la “caja tonta” ha extendido la cultura entre los telespectadores en un 90%.
 - d- El 90% de los programas de televisión informan verazmente, educan y tienen un valor formativo.
- 5- Para hacer una comparación, el autor, utiliza la siguiente relación de ideas con respecto a la televisión:
- a- Todas las personas están enganchadas a la televisión, hasta el punto que si se daña, es como si faltara algo esencial en sus vidas.
 - b- Muchos programas de televisión perjudican el desarrollo del pensamiento crítico particularmente en los niños y jóvenes.
 - c- Las personas de nivel cultural alto ven programas de actualidad, informativos, deportes y concursos; mientras que los de nivel de educación bajo ven series, películas y programas infantiles.
 - d- Una de las funciones formativas de la televisión es la de transmitir programas informativos, culturales, deportivos y de entretenimiento.

- 6- El siguiente fragmento del texto: *“Así como algunos programas de televisión informan verazmente, educan y tienen un valor formativo, también existen gran número de contenidos televisivos que perjudican el desarrollo del pensamiento crítico, particularmente en los niños y en los jóvenes”*. Corresponde a:
- a- A la presentación del texto o Introducción.
 - b- A la idea que pretende defender el autor o tesis central.
 - c- A la conclusión del texto.
 - d- A las pruebas presentadas por el autor para defender su idea o argumento de datos y cifras
- 7- El texto *“La televisión, ¿cultura o droga?”* fue escrito por:
- a- Un estudiante.
 - b- Un padre de familia.
 - c- Un Doctor.
 - d- Un Profesor.
- 8- El texto *“La televisión, ¿cultura o droga?”* está dirigido a:
- a- Lectores de una revista de salud.
 - b- Televidentes en general.
 - c- Docentes.
 - d- Lectores de novelas.
- 9- En el texto *“La televisión, ¿cultura o droga?”* el autor pretende:
- a- Convencer al lector de que el exceso de horas que dedican la gran mayoría de personas pueden llegar a convertirla en una especie de droga incontrolable y en el peor de los casos convertirlos en idiotas.

- b- Mostrar algunas consecuencias de la influencia de los programas de televisión.
- c- Contar anécdotas de cómo se desarrolló la industria de la televisión a lo largo de la historia.
- d- Expresar las desventajas de pasar muchas horas frente a la televisión.

10- ¿Qué opinión tiene el autor, acerca de la televisión?

- a- La televisión para la humanidad ha sido un gran invento que ha sufrido grandes transformaciones desde 1925, año en que fue inventada.
- b- La televisión al igual que los medios informativos en general, se usan con un fin específico, la audiencia selecciona el medio y los contenidos según sus necesidades.
- c- Que todas las personas están enganchadas a la televisión, hasta el punto de que si se daña un día, es como si faltara algo esencial en sus vidas.
- d- La televisión es encendida por la gran mayoría de personas inmediatamente llegan a casa, sólo por tener un ruido aunque no la vean.

11- El autor del texto considera al lector como:

- a- Un lector que sabe mucho sobre el tema y no le interesa lo que dice el autor.
- b- Un lector que no sabe mucho sobre el tema y está de acuerdo con el autor.
- c- Un lector que sabe mucho sobre el tema y le interesa lo que dice el autor.
- d- Un lector que no sabe mucho sobre el tema y no está de acuerdo con el autor.

12- El autor se apoya en otros autores para:

- a- Contradecir sus argumentos
- b- Dar otro punto de vista
- c- Apoyar sus argumentos
- d- Resumir el tema

13- El último párrafo del texto cumple principalmente la función de:

- a- Concluir la temática del texto reafirmando la tesis.
- b- Cerrar el texto introduciendo información detallada.
- c- Concluir el texto retomando los argumentos mencionados.
- d- Darle fin al texto para que no se haga más extenso.

Anexo 3. Texto pos-test

POS-TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Nombres y Apellidos: _____ **Edad:** _____

Fecha: _____ **Sexo:** (F) __ (M) __

Lee detenidamente el siguiente texto y responde las siguientes preguntas.

La influencia negativa de la publicidad televisiva en los niños

Los niños son los más influenciados negativamente por la publicidad en la televisión. Un ejemplo claro para esta afirmación es que los fabricantes de juguetes ganan millones cada año por lanzar al mercado sus productos para niños. Los fines de semana y las vacaciones son sus temporadas preferidas, cuando se generan aún más beneficios económicos, además, la publicidad televisiva proyecta modelos a seguir relacionados a aspectos económicos, sociales, culturales, raciales y alimentarios.

Según estudios norteamericanos, una programación televisiva de 12 horas continuas tiene dentro de su programación habitual un 8.3% destinado a publicidad, es decir, se emiten 30 publicidades por cada hora de programación televisiva, que sugieren cereales, galletas, comidas rápidas, refrescos y golosinas. Ese excesivo número de anuncios comerciales que sugieren alimentos está relacionado con la obesidad infantil.

Por otra parte, la exagerada presentación de imágenes corporales *perfectas* puede contribuir al problema de la anorexia nerviosa, sobre todo, en adolescentes debido a la ansiedad que provoca. Al respecto, el Dr. Jorge González Manen, advierte que son los niños y adolescentes los más indefensos ante los efectos de la publicidad y sugiere que sus contenidos deberían de estar más regulados por las autoridades de cada país con el propósito de evitar que ellos sean expuestos a la manipulación de este tipo de mensajes.

Ahora bien, una comparación entre niños de mayor y menor edad frente a la influencia negativa de los mensajes publicitarios, demuestran que ellos perciben al mismo nivel la información y que

la comprenden de modo similar, pero que los niños de mayor edad son menos influenciados que los niños de menor edad; siendo estos los más expuestos a la manipulación de los comerciantes a través de sus estrategias publicitarias.

Si un niño con sobrepeso aprende en la televisión lo importante que es mantener la forma de una manera exagerada, va a desarrollar complejos y consecuentemente seguirá los consejos y las dietas que digan en la televisión, aparte de los valores erróneos que estará asimilando.

Más de la mitad de la publicidad contiene información errónea, engañosa o ambas, pero que los niños creen como verdadera. De tal manera que, la televisión no sólo ofrece sino que impone experiencias y condicionantes a nuestros niños, pues ellos son el principal blanco hacia el cual van dirigidos la mayoría de los anuncios comerciales.

Tomado de: <http://www.guiainfantil.com/educacion/efectotele.htm>

1- La idea que resume el texto es:

- a- La televisión no sólo ofrece sino que impone experiencias y condicionantes a nuestros niños, pues ellos son el principal blanco hacia el cual van dirigidos la mayoría de los anuncios comerciales.
- b- La publicidad televisiva proyecta modelos a seguir relacionados a aspectos económicos, sociales, culturales, raciales, sexuales, así como también hábitos alimentarios.
- c- La publicidad contiene información errónea y engañosa.
- d- La televisión presenta imágenes corporales perfectas que pueden contribuir al problema de la anorexia nerviosa.

2- Un ejemplo que utiliza el autor para defender su punto de vista es:

- a- La publicidad televisiva proyecta modelos a seguir relacionados a aspectos económicos, sociales, culturales, raciales, sexuales, así como también hábitos alimentarios.
- b- Los niños y adolescentes son los más indefensos ante los efectos de la publicidad.
- c- mercado sus productos para niños y los fines de semana como las vacaciones son sus temporadas preferidas.
- d- Las autoridades de cada país deben vigilar la programación televisiva con el propósito de evitar que los jóvenes sean expuestos a la manipulación de la publicidad.

- 3- Según lo que dice el Dr. Jorge González Manen.
- a- La televisión se puede llegar a convertir en una droga incontrolable que aísla a las personas.
 - b- Los contenidos televisivos perjudican el desarrollo del pensamiento.
 - c- El excesivo número de anuncios comerciales que sugieren alimentos está relacionado con la obesidad infantil.
 - d- Los niños y adolescentes son los más indefensos ante los efectos de la publicidad y sugiere que sus contenidos deberían de estar más regulados por las autoridades de cada país.
- 4- El autor, para defender su punto de vista, utiliza el siguiente dato numérico:
- a- El 70% de la programación televisiva pertenece a programas infantiles.
 - b- Existe un 50% de programas destinados a informar, entretener y divertir.
 - c- Un 8.3% de la publicidad televisiva está destinada a anunciar cereales, galletas, comidas rápidas, refrescos y golosinas.
 - d- El 91.7% de la programación televisiva está destinada a programación en general.
- 5- Para hacer una comparación, el autor, utiliza la siguiente relación de ideas con respecto a la influencia de la publicidad televisiva:
- a- La exagerada presentación de imágenes corporales *perfectas* puede contribuir al problema de la anorexia nerviosa
 - b- Los niños de mayor edad son menos influenciados que los niños de menor edad
 - c- Más de la mitad de la publicidad contiene información errónea, engañosa o ambas
 - d- Los niños son los más influenciados negativamente por la publicidad en la televisión
- 6- El siguiente fragmento del texto: *“así como algunos programas de televisión informan verazmente y educan, también existen gran número de contenidos televisivos que perjudican*

el desarrollo del pensamiento crítico, particularmente en los niños y jóvenes”. Corresponde a:

- a- A la presentación del texto o Introducción.
- b- A la idea que pretende defender el autor o tesis central.
- c- A la conclusión del texto.
- d- A las pruebas presentadas por el autor para defender su idea o argumento de datos y cifras

7- El texto “*la influencia negativa de la publicidad televisiva en los niños*” fue escrito por:

- a- Un psicólogo
- b- Un estudiante de primaria.
- c- Un profesor
- d- Un padre de familia

8- El texto “*la influencia negativa de la publicidad televisiva en los niños*” está dirigido a:

- a- Lectores de novelas
- b- Docentes de ciencias naturales
- c- Estudiantes de preescolar
- d- Padres de familia.

9- En el texto “*la influencia negativa de la publicidad televisiva en los niños*” el autor pretende:

- a- Contar anécdotas acerca de la publicidad engañosa en la televisión.
- b- Convencer al lector de que la publicidad contiene información errónea, engañosa y que los niños, son el principal blanco hacia el cual van dirigidos la mayoría de los anuncios comerciales.
- c- Exponer los puntos de vista de publicistas y científicos acerca de la influencia de la publicidad en los niños y jóvenes.

- d- Informar acerca de los daños en la salud que pueden darse por estar influenciados negativamente por la publicidad televisiva.

10- ¿Qué opinión tiene el autor, acerca de la televisión?

- a- La publicidad televisiva proyecta modelos a seguir relacionados a aspectos económicos, sociales, culturales, raciales, así como también hábitos alimentarios.
- b- Una programación televisiva de 12 horas continuas tiene dentro de su programación habitual un 8.3% destinado a publicidad
- c- Los niños y adolescentes son los más indefensos ante los efectos de la publicidad y sugiere que sus contenidos deberían de estar más regulados por las autoridades de cada país.
- d- Si un niño con sobrepeso aprende en la televisión lo importante que es mantener la forma de una manera exagerada, va a desarrollar complejos.

11- El autor del texto considera al lector como:

- a- Un lector que sabe mucho sobre el tema y no le interesa lo que dice el autor.
- b- Un lector que no sabe mucho sobre el tema y está de acuerdo con el autor.
- c- Un lector que sabe mucho sobre el tema y le interesa lo que dice el autor.
- d- Un lector que no sabe mucho sobre el tema y no está de acuerdo con el autor.

12- El autor se apoya en otros autores para:

- a- Contradecir sus argumentos
- b- Dar otros puntos de vista
- c- Apoyar sus argumentos
- d- Resumir el tema

13- El último párrafo del texto cumple principalmente la función de:

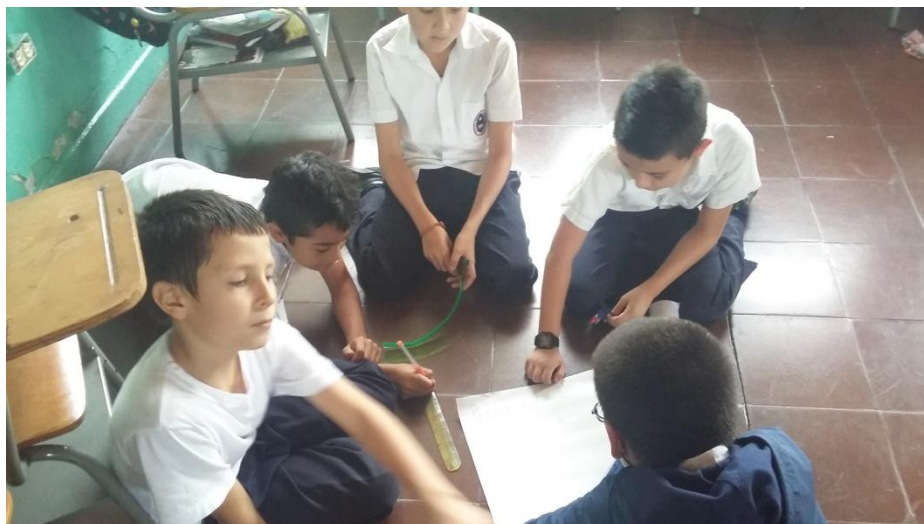
- a- Concluir la temática del texto reafirmando la tesis.
- b- Cerrar el texto introduciendo información detallada.
- c- Concluir el texto retomando los argumentos mencionados.
- d- Darle fin al texto para que no se haga más extenso

Anexo 4. Rejilla para valorar la variable dependiente

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Índices	
<p>Comprensión lectora del texto argumentativo</p> <p>Para Kintsch y Van Dijk (1978), la estructura de los textos está compuesta por una serie de significados oracionales o proposiciones unidas por medio de relaciones semánticas. Por lo tanto, para comprender, reconstruir y almacenar el significado del texto, el lector debe recuperar el sentido de las tres unidades estructurales: micro, macro y superestructura.</p> <p>Ahora bien, para asegurar la comprensión del texto argumentativo es necesario recuperar el orden global de la información a través del reconocimiento de elementos estructurales como la tesis, los argumentos y la conclusión (Martínez, 2002).</p>	<p>Forma de organización superestructural</p> <p>Según Van Dijk (1978), es un conjunto de categorías que establece el orden global de un texto, cuyas posibilidades de comunicación se basan en formatos convencionales logrados a través del desarrollo de los géneros discursivos y de los tipos de textos.</p> <p>Para Martínez (2002), la superestructura textual argumentativa establece el orden global de la información contando con elementos como:</p> <p>La tesis: Se inicia con la identificación y la explicitación del tema o problema y una toma de posición.</p> <p>Los argumentos: Propositiones articuladas que permiten sustentar, justificar o fundamentar la tesis.</p> <p>La conclusión: Entregar una nueva información que parte de la cadena de argumentos, para dar validez a la tesis o generar nuevas reflexiones.</p>	Identifica la tesis-opinión o punto de vista del autor en el texto	presente	5
			ausente	3
		Reconoce el argumento de autoridad en el texto	presente	5
			ausente	3
		Reconoce el argumento de ejemplo en el texto	presente	5
			ausente	3
		Reconoce el argumento de datos y cifras en el texto	presente	5
		Reconoce el argumento de analogía y comparación en el texto	presente	5
			ausente	3
		Identifica la conclusión o síntesis del texto	presente	5
			ausente	3

Situación comunicativa Hymes (1978), afirma que este enfoque se ocupa de investigar las reglas de uso de una lengua en su medio natural, es decir, en los diversos contextos sociosituacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Hymes (1996), afirma que “el contexto natural es bien significativo, porque al momento de hablar de la competencia comunicativa, a la que apunta este enfoque, dice que el niño, al adquirirla, es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de los otros” (p.68),	Reconoce el autor del texto	presente	5
		ausente	3
	Reconoce la multiplicidad de voces en el texto ¿quién dice? ¿qué dice?	presente	5
		ausente	3
	Identifica el tema del texto ¿de qué trata el texto?	presente	5
		ausente	3
	Identifica al posible lector del texto ¿a quién va dirigido el texto?, posibles lectores	presente	5
		ausente	3
	Reconoce la intención que tiene el autor del texto ¿para qué se escribe el texto?	presente	5
		ausente	3

Anexo 5. Fotos actividades (muestra)



Elaboración afiche.



Campana personerito



Campaña personerito



Personerito elegido